



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

Desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mediante la integración de *tablet*.

DANIELA EDITH ARRIAGADA MENA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN INFORMÁTICA
EDUCATIVA

Profesor Guía:
EDUARDO HAMUY PINTO

SANTIAGO DE CHILE
2014

DEDICATORIA

A mi familia, mis padres, hermanos y abuelos,

por su apoyo, amor y comprensión a lo largo de todo este proceso.

A Cristian, quien llena todo mi corazón y será mi compañero de vida,

por darme el aliento necesario y por amarme tanto.

AGRADECIMIENTOS

A mi profesor guía, Eduardo Hamuy, por su valiosa orientación.

Al Colegio Alemán de Santiago y el equipo de profesores por todo el apoyo.

A los alumnos de Tercer Año Básico del Colegio Alemán de Santiago por el entusiasmo y el esfuerzo para colaborar en esta investigación.

A Samsung Electronics Chile, especialmente a Pedro López, por haber confiado en mí y posibilitar la concreción de esta tesis.

Finalmente, agradecer a Dios por inspirarme y darme fuerzas para finalizar este estudio.

“No hay nada como imaginar
para crear futuro,
ya que lo que hoy es utopía
será carne y sangre mañana”

—Julio Verne

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDOS.....	v
RESUMEN	ix
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ANTECEDENTES.....	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3.1. El problema y su importancia	7
3.2. Formulación de los objetivos.....	9
3.2.1. Objetivo general	9
3.2.2. Objetivos específicos.....	9
3.3. Justificación del problema	10
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1. La lectura y su importancia en la sociedad.	12
4.2. Lectura en una sociedad moderna.	14
4.3. Escenario de la lectura en Chile	17
4.4. Habilidades de comprensión lectora	22
4.5. Integración de TIC en la educación.....	26
4.6. <i>Tablet</i> y sus características	30
4.7. La <i>tablet</i> en las salas de clases.	33
4.8. Aprendizaje en el aula.....	38
4.9. Motivación en el contexto escolar	41

5. METODOLOGÍA	43
5.1. Hipótesis de la investigación.....	43
5.2. Variables de la investigación.....	44
5.2.1. Variable dependiente.....	44
a. Definición conceptual.....	44
b. Definición operacional	45
5.2.2. Variable independiente.....	46
a. Definición conceptual.....	46
b. Definición operacional	47
5.3. Tipo de investigación.....	49
5.4. Diseño de investigación.....	51
5.5. Muestra	52
5.6. Técnicas y procedimientos.....	53
5.6.1. Validez de los instrumentos de evaluación.....	53
5.6.2. Confiabilidad de los instrumento de evaluación	54
6. ANÁLISIS DE DATOS	55
6.1. Dimensión cuantitativa	55
6.1.1. Pre-test.....	55
6.1.2. Post-test	57
a. Análisis del grupo experimental respecto a sí mismo.....	57
b. Análisis del grupo control respecto a sí mismo.	58
c. Análisis de datos del grupo experimental respecto al de control.....	59
6.2. Dimensión cualitativa.....	61
6.2.1. <i>Focus group</i>	62

6.2.2.	Concepciones y percepciones	66
6.2.3.	Práctica y factores determinantes.....	67
6.2.4.	Expectativas.....	67
7.	CONCLUSIONES.....	68
8.	PROYECCIONES	71
9.	BIBLIOGRAFÍA	72
10.	ANEXOS	78
10.1.	Planificación de la intervención con <i>tablet</i>	78
10.2.	Análisis de integración curricular clase a clase.....	91
10.3.	Pre-test.....	92
10.4.	Post-test	100
10.5.	Resultados pre-test grupo experimental	108
10.6.	Resultados pre-test grupo de control.....	109
10.7.	Resultados post-test grupo experimental.....	110
10.8.	Resultados post-test grupo de control	111
10.9.	Pictogramas y láminas para <i>focusgroup</i>	112
10.10.	Transcripción del <i>focusgroup</i>	115
10.11.	Ejemplos de la organización de algunas clases en el Aula Virtual.	129
10.12.	Imágenes de los niños y niñas trabajando con <i>tablet</i>	133

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Nivel de Aprendizaje según puntaje de prueba SIMCE.	19
Tabla 2: Diseño de la investigación	51
Tabla 3: Estructura de la muestra del estudio	52
Tabla 4: Distribución de preguntas en el pre-test y post-test, según habilidad.	53
Tabla 6: Diagnóstico inferencial de la prueba T-Student para muestras independientes en el pre test.....	56
Tabla 7: Estadísticos descriptivos del grupo experimental	57
Tabla 8: Estadísticos descriptivos del grupo de control.....	58
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de grupo	59
Tabla 10: Prueba de muestras independientes.....	60
Tabla 11: Datos de los participantes del focusgroup.....	62
Tabla 12: Matriz de análisis y categorización del <i>focusgroup</i>	63

FIGURAS

Figura 1: Resultados SIMCE de Lectura de cuarto básico.....	19
Figura 2: Taxonomía de Bloom (Anderson, et. al., 2001).....	24
Figura 3: Nivel de integración curricular de la <i>tablet</i>	47
Figura 5: Gráfico de los resultados del post-test expresado en porcentaje	60

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar el incremento de las habilidades de comprensión lectora y la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración de aplicaciones educativas para *tablet* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Para llevar a cabo este estudio se contó con el apoyo de Samsung y el Colegio Alemán de Santiago, quienes facilitaron los recursos tecnológicos necesarios, para que esta iniciativa pudiese prosperar.

Esta investigación se realizó con un diseño cuasi-experimental, en la cual se trabajó con dos terceros básicos, uno de control y otro experimental. Se utilizó una metodología carácter cuantitativo, con aportes cualitativos que ayudaron a complementar la visión de este informe. En base a la metodología cuantitativa se midieron las habilidades de los estudiantes respecto a la comprensión lectora en un pre-test; luego se diseñó e implementó un programa de intervención que contempló la integración curricular de las *tablets* y sus aplicaciones educativas, para finalmente analizar los resultados obtenidos en el post-test. Paralelamente se estableció la percepción de los estudiantes respecto a la integración de *tablet* en el aula.

Desde el punto de vista cuantitativo, se puede concluir que los estudiantes del grupo experimental no incrementaron su comprensión lectora con la integración de las *tablets* al proceso de enseñanza aprendizaje; no obstante, sus resultados fueron significativamente mejores que el grupo de control. Además, la integración de este dispositivo en el aula permitió disminuir la brecha entre los estudiantes más descendidos y el promedio del curso, logrando una mayor equidad.

Finalmente, es muy importante destacar la motivación de los estudiantes en la sala de clases, pues mediante el *focus group* fue posible evidenciar su gran interés por aprender más con *tablets*, ya que creen que es una ventana a la tecnología del futuro.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Integración TIC, *Tablets*, Motivación.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños y los jóvenes que han nacido durante la última década, están acostumbrados a vivir rodeados de diferentes aparatos tecnológicos, lo que conlleva a que desde los primeros años sean hábiles en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). No obstante, su interés en el área se centra principalmente en desarrollar actividades de tipo recreativas y no son capaces de sacar partido a todas las potencialidades en el área académica y de desarrollo personal que pueden ofrecer las TIC.

La educación actual, mediante reformas y ajustes curriculares ha estado tratando de abarcar en forma teórica, las habilidades que deberían desarrollar estos niños y jóvenes para desenvolverse en el mundo de hoy. Sin embargo, en la práctica es difícil desarrollar habilidades para el futuro con las mismas herramientas del pasado.

Para hacer frente tanto a este problema, como a otros surgidos en la educación, desde hace un par de años atrás, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha actualizado sus lineamientos y ha publicado unas nuevas Bases Curriculares (2013), en las cuales se señala el interés por desarrollar determinadas habilidades en cada una de las asignaturas del currículum nacional chileno, con el fin de propiciar un pensamiento más crítico de acuerdo a la sociedad de hoy.

Así, por ejemplo, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se define la lectura comprensiva como una habilidad que es imprescindible para estas generaciones, pues se considera elemental para poder operar en la sociedad del siglo XXI.

Según lo señalado por el MINEDUC (2012), la lectura es uno de los ejes fundamentales que conforman la competencia comunicativa de una persona.

Asimismo, establece que:

Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente (p.36).

De este modo, para que los niños y jóvenes sean capaces de enfrentar la lectura y comprender mejor lo que leen es necesario enseñar estrategias apropiadas para que así puedan ser capaces de desarrollar diversas destrezas tales como: “encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir secuencia de eventos, establecer relaciones causa-efecto y muchas otras” (Condemarín, 1981, p.9). Lo que significa un trabajo lento y tedioso, pues la única forma de lograrlo es que los alumnos lean el texto, organicen sus ideas mentalmente y construyan sus propios significados. Esto no es fácil de conseguir, ya que los estudiantes de esta generación desean resultados en forma inmediata y no están dispuestos a invertir mucho tiempo en este tipo de actividades, pues están acostumbrados a un ritmo más rápido e interactivo.

Por esta razón, con el fin de que los estudiantes se involucren más en su propio aprendizaje, surge la idea de considerar a las TIC como un apoyo para este proceso de enseñanza de estrategias de comprensión lectora, haciéndolo más atractivo y contextualizado a los ojos de los estudiantes.

Considerado todas las TIC que podrían ser incorporadas para este proceso, el foco de la presente investigación será la utilización de las aplicaciones educativas de las *tablet*.

La elección de este dispositivo tecnológico se basa en una motivación personal dada las ventajas que es posible apreciar en comparación a otros equipos, tales como celulares, *notebook* y *netbook*. Es un aparato que entrega muchos beneficios respecto a la lectura —tales como, tamaño de letra, ajuste de brillo— además de ser liviano como un libro, su batería dura más de 8 horas y tiene una atractiva interfaz gráfica de alta definición.

Este dispositivo y sus características han llamado la atención de los usuarios, a tal punto, que ha crecido su popularidad y según las principales empresas de investigaciones de mercado a nivel internacional (International Data Corporation, 2014; Gartner, 2014) se espera que el 2014 aumenten sus ventas.

Por este motivo, resulta interesante averiguar realmente si un dispositivo que actualmente se utiliza con fines recreativos podría transformarse en una herramienta pedagógica para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los niños y jóvenes que han nacido durante la última década.

Este estudio, en primer lugar expone algunos antecedentes teóricos y de contexto necesarios para comprender la importancia del problema de investigación que se plantea en este trabajo.

Seguidamente, se presentan los objetivos propuestos para esta investigación, los cuales se refieren a determinar el incremento de las habilidades de comprensión lectora y la percepción que tienen los alumnos de NB2 (Nivel básico segundo) de EGB (Enseñanza General Básica), respecto a la integración de aplicaciones educativas para *tablet*.

Con el fin de comprender mejor algunos conceptos y experiencias relevantes que han servido como base para esta investigación, se ha incorporado un marco teórico que trata en profundidad en la importancia de la lectura y la utilización de dispositivos *tablets* en contextos educativos.

Para desarrollar esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa con aporte de cualitativa. Por un lado, la metodología cuantitativa se ve reflejada tras una prueba de comprensión lectora, la cual ha sido analizada a través del programa estadístico SPSS; mientras que la metodología cualitativa se utilizó para analizar un *focus group* en el que participaron los estudiantes de esta investigación.

En cuanto a las conclusiones, el alcance de este estudio puede resultar valioso para proyectar otras líneas de investigación con el uso de *tablet*; así como una pauta para orientar a los establecimientos y docentes, respecto de la integración de estos dispositivos en el aula para solucionar problemas concretos, como en este caso es la comprensión lectora.

2. ANTECEDENTES

La lectura es una actividad intrínseca del ser humano, a la que se le asigna importancia en gran parte de las sociedades, por ser una fuente primordial de transmisión de conocimientos, ideas y reflexiones respecto al mundo del que somos parte (Millán, 2001).

Dada su importancia, tanto a nivel nacional como mundial hay una continua preocupación por evaluar el nivel lector de las personas. Es así como recientes estudios del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011; 2013) demuestran que el nivel lector de la población en Chile, no ha cambiado en forma significativa desde el estudio realizado el año 1998 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esto quiere decir que pese a todos los esfuerzos que se han hecho por cambiar esta situación, no hay un avance considerable al respecto. Lo mismo, reflejan los resultados de la prueba Programme International of Student Assessment (PISA) y el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE). La primera es una evaluación aplicada por la OCDE, en donde nuestro país ha mejorado la comprensión lectora en forma sostenida en los últimos años; sin embargo, los resultados aún están bajo el promedio de los países desarrollados que son miembros de la OCDE, especialmente con respecto a la lectura de textos digitales (PISA, 2012). La segunda evaluación corresponde a una medición de carácter nacional, en la cual los resultados en el área de lectura comprensiva, en el nivel de cuarto básico, ha mejorado paulatinamente; no obstante, el promedio nacional nunca ha superado la categoría de “nivel elemental”. Los antecedentes mencionados con anterioridad, ilustran cuál es la realidad de nuestro país en relación a la lectura comprensiva.

Por otro lado, cabe destacar que en esta sociedad, las TIC están influyendo en todos los niveles de desarrollo del individuo y la educación no está ajena a esta realidad. Es así como cada vez son más los profesionales de la educación que buscan diversas formas de incorporar las tecnologías al aula y es el mismo MINEDUC quien

constantemente está subvencionando proyectos, que buscan dotar de infraestructura y recursos tecnológicos a los colegios particulares subvencionados y municipales, a través de su red ENLACES, la que también proporciona innumerables capacitaciones a docentes en el área de las TIC. Por su parte, los colegios particulares, también invierten gran parte de su presupuesto en innovaciones tecnológicas (CIDE, 2008). Todo esto lo hacen bajo la premisa de que la integración de los recursos TIC al aula ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes y la motivación de los alumnos en los colegios.

Es en este contexto, donde surge un nuevo dispositivo electrónico: la *tablet*, que por su portabilidad y sus múltiples aplicaciones está entrando con mucha fuerza al mercado (International Data Corporation, 2014; Gartner, 2014). Además, la lectura en este dispositivo es mucho más placentera que en el computador o *notebook*, es una experiencia bastante similar al libro, pues no fatiga la vista, así lo señalan algunos estudios que demuestran que “el análisis de los movimientos oculares durante la lectura silenciosa, indica que el comportamiento es similar tanto para un libro electrónico como un libro impreso” (Zambarbieri y Carniglia, 2012).

En nuestro país ya ha comenzado el primer plan piloto de la aplicación de este dispositivo móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje durante el año 2013. El Colegio British Royal School en asociación con Samsung y Santillana, han desarrollado un innovador proyecto educativo con el uso de *tablet*, “se entregó a los alumnos de 5º básico una *tablet* (Galaxy Note 10.1) y un teclado, para el uso pedagógico de éste en la sala de clase” (Vera, 2013). Es decir, esta tecnología ya está entrando a las salas de clases de nuestro país y será un desafío integrarla al currículum nacional.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. El problema y su importancia

La mayoría de los países que participan en evaluaciones como la prueba PISA, tienen un gran interés por conocer los avances de sus estudiantes al respecto, pues estos resultados son un reflejo de la calidad de la educación. En el caso de Chile, además de la PISA se aplica la prueba SIMCE, y frente a los resultados, los colegios suelen tratar de mejorar los puntos débiles que ahí se señalan. En ambas instancias evaluativas, la lectura juega un rol fundamental, pues si un alumno no es competente para leer en forma comprensiva, es probable que tenga dificultades en las otras asignaturas, ya que en la educación formal, los estudiantes adquieren gran parte de sus aprendizajes a través de la lectura y los niños que desarrollan hábitos lectores desde la primera infancia, frecuentemente tienen mayor éxito académico (Bravo, 2007).

De este modo, hoy en día surge la necesidad de buscar estrategias para que los estudiantes adquieran el gusto por la lectura y de esa manera puedan mejorar la comprensión lectora, desarrollando así un pensamiento crítico.

Este es el problema base que orienta mi investigación, pues si bien se trata de un tema que ha sido abordado desde hace varias décadas atrás (Condemarín, 1981; Solé, 1992), los resultados que se obtienen al aplicar todas esas estrategias, no son suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora en las aulas. Dadas las características de los niños y adolescentes de hoy en día, se torna difícil aplicar las mismas estrategias, con estudiantes tan diferentes a los de hace 20 o 30 años atrás.

Las generaciones de niños nacidos durante la última década, no se ven motivados a realizar este tipo de actividades en la escuela, pues enfrentarse a textos que visualmente no llaman su atención, hace que se desconcentren y pierdan la motivación por aprender más.

Por lo tanto, con el fin de que los alumnos se sientan parte del proceso de aprendizaje es que se torna necesario recurrir a soluciones del mundo actual, para trabajar con los niños de hoy. Es así como surgen numerosas investigaciones que señalan el aporte de las TIC en la educación (Prensky, 2001; Sánchez, 2002; Labra, 2005), del mismo modo que día a día aparecen nuevas tecnologías, las cuales pueden ser utilizadas con fines pedagógicos.

Es en este contexto que nace la *tablet*, un dispositivo móvil que ya ha sido introducido en algunas aulas con diversos fines y que en esta oportunidad se integra a la sala de clases para responder la siguiente pregunta:

¿En qué medida las aplicaciones educativas para *tablet* incrementan el nivel de las habilidades e influyen en la percepción de la comprensión lectora en los alumnos de NB2 de EGB, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

3.2. Formulación de los objetivos

3.2.1. Objetivo general

Determinar el incremento de las habilidades de comprensión lectora y la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración de aplicaciones educativas para *tablet* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

3.2.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de NB2 de educación general básica.
- Diseñar e implementar un programa de intervención con aplicaciones educativas para *tablet* que potencien las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de NB2 de educación general básica.
- Establecer la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración del *tablet* en las clases de comprensión lectora.
- Analizar en qué medida la integración de aplicaciones educativas para *tablet* incrementan las habilidades de comprensión lectora en alumnos de NB2 de EGB.

3.3. Justificación del problema

La importancia de este estudio radica en que la incorporación de la tecnología al aula es un tema emergente, por lo tanto se requiere de investigaciones que analicen la potencialidad de incorporar las *tablets* a las prácticas educativas.

En la actualidad, ya existen algunas experiencias a nivel mundial y nacional en las que se ha incorporado este dispositivo como apoyo a la enseñanza en colegios y universidades; sin embargo, en Chile no existen investigaciones científicas que aborden este tema y tampoco se han establecido relaciones entre el uso de este dispositivo con las habilidades de comprensión lectora. Del mismo modo, es muy importante evaluar si hay un incremento significativo en los niveles de comprensión lectora con el uso de estos dispositivos, ya que si así fuese, esta podría ser una oportunidad para dar a conocer una nueva experiencia, respecto a la enseñanza de las habilidades lectoras con el apoyo de un dispositivo tecnológico que cada día es más popular.

Es así como esta investigación tiene como fin evaluar en qué medida pueden llegar a mejorar los aprendizajes de estos niños con el uso dispositivos tecnológicos de última generación, ya que este tipo de tecnología forma parte del entorno cercano, es decir, forma parte del contexto en el que se desarrollan los niños desde los primeros años. Estas generaciones de niños y adolescentes, están utilizando este aparato como un dispositivo de juego; no obstante, en este estudio, dicho aparato se transformará en una herramienta pedagógica, al servicio de la enseñanza. Al ser parte de su entorno social, es probable que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes, ya que éstos serían contextualizados y significativos para ellos.

Por otra parte, al tratarse de un dispositivo que llama tanto la atención de los niños y jóvenes, gracias a su uso, se podría mejorar la motivación en clases, pues los mismos docentes del colegio British Royal School, quienes han vivido la experiencia de trabajar con *tablet* en clases, exponen que “los alumnos disfrutan, prestan más atención y a la

vez, es una forma más divertida de interactuar con los estudiantes.” (Vera, 2013), lo que es muy significativo cuando el objetivo final es que los niños puedan aprender más y sean capaces de desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo de hoy.

Por otro lado, esta investigación proporcionará información que será útil a directivos y docentes sobre cómo operar de modo más provechoso las *tablets* en los contextos educativos, ya que esta investigación, contempla una intervención en el contexto escolar, la cual podría generar directrices para el desarrollo de proyectos de similares características en otros entornos educativos.

También, a raíz de este estudio podrían llegar a surgir ideas, recomendaciones o hipótesis a futuros estudios que estén relacionados con otras áreas del conocimiento, tales como el desarrollo de habilidades matemáticas o científicas con el uso de *tablet* y aplicaciones educativas, ya que hoy en día, en el mercado, hay múltiples opciones de material interactivo y a bajo costo, que son compatibles con las *tablets*.

Por último, cabe señalar que esta investigación es viable, pues en el contexto social en el que se desarrollará se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo. El Colegio Alemán de Santiago se ha comprometido con un aporte económico para adquirir parte de los dispositivos y se han establecido lazos con la empresa Samsung, quien pondrá a disposición del colegio la otra mitad de los equipos *tablet*, para desarrollar la investigación con fines educativos. Es decir, ambas instituciones, tanto el Colegio Alemán de Santiago como la empresa multinacional Samsung, presentan gran interés en los resultados de este estudio, pues para ellos sería una clara evidencia de cómo resolver problemas concretos del aula con el aporte de TIC.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La lectura y su importancia en la sociedad.

La lectura es una de las actividades más importantes en la vida de los seres humanos, pues a través de ella podemos adquirir un conocimiento más acabado de la sociedad, y hoy en día, es una herramienta fundamental para comprender el mundo que nos rodea. Tal como lo señala Gutiérrez (2005):

La lectura se constituye hoy mejor que nunca, en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento, en virtud de que a través de ella conocemos, comprendemos, consolidamos, analizamos, sintetizamos, aplicamos, construimos y reconstruimos los saberes de la humanidad (p. 93).

Desde el punto de vista de la sociología, Berger y Luckmann (1968) plantean cómo el entorno es un constructo social y en este sentido señalan que “La comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p. 55). Es así como los seres humanos, mediante la comprensión del lenguaje escrito, podemos conocer otras realidades, otras historias, otros pensamientos, incluso nuestro pasado, para desde ahí construir una visión más completa del mundo que nos rodea y del futuro.

Frente a la interrogante de por qué existe tanto interés por desarrollar la lectura en nuestra sociedad, Teresa Colomer (1997) indica que es “la posibilidad de construir una memoria colectiva y una comunicación mayor gracias a la superación de los límites impuestos por la necesidad de presencia física de los interlocutores” (p.2). Es decir, reafirma la idea que gracias a la lengua escrita, las sociedades pueden traspasar los conocimientos científicos y culturales a las nuevas generaciones en forma íntegra, aportando a la acumulación de saberes necesarios para el desarrollo intelectual de las personas.

Todas estas ideas sobre la importancia del lenguaje escrito para los seres humanos, se conjugan hoy en día, con las características de la sociedad del conocimiento, tal como lo expone Cassany y Ayala (2008) “Estamos experimentando un cambio profundo en las formas de usar, construir, hacer circular y divulgar el conocimiento” (p. 68). En estos momentos, somos parte de un mundo donde la información escrita se encuentra en abundancia y muchas veces se torna confusa si no somos capaces de interpretarla adecuadamente, por eso, la lectura comprensiva adquiere cada vez mayor protagonismo.

Reforzando esta idea, Isabel Solé (1992) señala:

Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada (p14).

Por su parte, el informe del MINEDUC, en el contexto de los resultados de la prueba PISA 2009 menciona lo siguiente: "Hace 20 años, las habilidades lectoras necesarias para el crecimiento individual, la participación económica y la ciudadanía eran distintas a las actuales y es probable que en 20 años estas cambien aún más" (p.19). Es decir, se reconoce que las habilidades del pensamiento relacionadas con la lectura están evolucionando en esta sociedad del conocimiento, que en la actualidad no es suficiente decodificar algunos símbolos y signos para decir que alguien “sabe leer”; por el contrario, si alguien quiere acceder a cualquier tipo de información, debe leer comprensivamente para tener la opción de participar plenamente en nuestra sociedad. Del mismo modo, Cassany (2004) señala “Las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (p.7). Es decir, podemos acceder a una mayor cantidad de textos y en soportes muy diferentes a los de antaño, por eso el nivel de exigencia frente a la lectura aumenta.

4.2. Lectura en una sociedad moderna.

Las sociedades actuales están siendo influenciadas por los continuos avances tecnológicos y el desarrollo de las comunicaciones a nivel mundial, lo que ha configurado una nueva forma de vivir de quienes forman parte de esta sociedad globalizada.

Hoy en día, nos encontramos con que las personas están insertas en una población interconectada, tal como proféticamente McLuhan y Fiore (1967) advirtieron hace casi 50 años atrás, cuando acuñaron el concepto de “aldea global” para referirse a las características socioculturales de esta generación de individuos, que está informada de lo que ocurre en cualquier parte del planeta en forma casi inmediata, tal como si se tratara de una pequeña aldea. Las personas se pueden contactar entre sí, sin importar la distancia; es posible enviar y recibir información de todo el mundo en cuestión de segundos.

Como parte fundamental de esta sociedad, se habla de las nuevas generaciones: los niños y los jóvenes, quienes están creciendo en una sociedad que está en constante evolución a nivel científico y tecnológico. Estos individuos no tienen los mismos intereses, ni las mismas necesidades que los de antes, están acostumbrados a vivir en una sociedad rodeada de las tecnologías de la información y la comunicación. A estos niños y jóvenes se los ha denominado como los “nativos digitales”, pues forman parte de una generación que desde su nacimiento ha estado interactuando con computadores, televisores, teléfonos móviles, consolas de videojuegos, entre otros aparatos tecnológicos (Prensky, 2001). Todo esto provoca que su forma de pensar e incluso de aprender sea distinta a la conocida hasta ahora. Los “nativos digitales” adquieren los conocimientos desde otras fuentes, que no son tradicionales, tal como señalan Cassany y Ayala (2008):

Hoy en día, nuestros hijos, nuestros alumnos y nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal, fuera de la escuela, por su cuenta, un conjunto de habilidades

y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información, que muchos padres y madres, maestros y adultos ignoramos(p. 54).

Estos estudiantes son cada vez son más autodidactas y aprenden a manipular artefactos tecnológicos sin una previa instrucción, descubren cómo realizar una actividad a través del ensayo y error; o bien, con la ayuda de sus pares. También, se caracterizan por realizar varias actividades simultáneas, tal como lo señalan Cassany y Ayala (2008) “Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo [...] chatean con tres, cinco o más interlocutores a la vez, en conversaciones diferentes; atienden el correo electrónico mientras se bajan música de la red”. Por lo tanto, para ellos es difícil focalizar su atención en una sola ocupación, si deben dedicarse a una sola tarea se aburren con facilidad y deben buscar continuamente nuevas actividades para sentirse motivados.

Del mismo modo, ha cambiado la forma que tienen de comunicarse y relacionarse entre sí, con sus amigos y cercanos, pues la comunicación escrita e instantánea cada vez es más utilizada. Incluso Millán (2001) ya hace más de una década exponía:

Ya hay más mensajes de correo electrónico que de voz... Y además, tenemos las nuevas formas de ‘oralidad por escrito’, como los chats, esos intercambios de mensajes escritos en tiempo real [...] la comunicación interpersonal, ya sea privada o semipública descansa sobre las habilidades lectoras(p.8).

En la escena actual, se ha incorporado a este panorama la popularidad de las redes sociales como el WhatsApp, Facebook, Twitter, los blogs, entre otros, que se basan en una comunicación mediante texto, donde primero el receptor debe comprender lo que lee para poder interactuar con sus interlocutores.

Frente a esta realidad es necesario fomentar en los individuos el desarrollo de competencias lectoras apropiadas, para que sean capaces de interactuar en esta realidad virtual, pues los lectores de hoy en día, ya no solo tienen el desafío de enfrentarse a una lectura lineal, sino que además se deben enfrentar a una lectura hipertextual. Esto quiere decir, que gran parte de los soportes textuales actuales, ligados a las tecnologías (computadores personales, *tablet*, celulares, entre otros),

poseen una estructura no secuencial para organizar la información entregada. “Las búsquedas mediante las interfaces de usuarios son una manera típica de navegación a través de estructuras complejas hipertextuales” (Díaz, 2009, p. 215).

Un lector que es capaz de navegar por internet y encontrar lo que estaba buscado, significa que ha desarrollado habilidades del pensamiento bastante complejas y elaboradas que van mucho más allá de una mera comprensión de lo leído. Para ello, requiere analizar, comparar y discriminar entre una gran variedad de información que está en la red: "debe llegar a ser un usuario inteligente y crítico de la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento" (Segura, 2011, p. 11) . Esto quiere decir, que para un lector de hoy es fundamental conseguir el desarrollo de estas destrezas, para desempeñarse adecuadamente.

4.3. Escenario de la lectura en Chile

Algunos estudios recientes, que se describirán a continuación, detallan el complejo escenario de la lectura en Chile.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, 2011b) con apoyo del CMD (Centro de Microdatos), realizaron un Estudio sobre el Comportamiento Lector. Esta investigación da cuenta de “las dificultades de los estudiantes chilenos para relacionarse con exigencias reales de lectura, es decir, para desempeñarse como lectores competentes en distintos contextos de lectura propios de su vida cotidiana”

Tras la investigación realizada, los resultados apuntan que el 84% de las personas, entre 15 y 65 años de edad, que participaron en este estudio no fueron capaces de comprender completamente un texto largo. Solo un 3,3% logró el nivel óptimo, siendo capaces de evaluar críticamente o formular hipótesis en relación a un texto. En el mismo estudio, se señala que se identificaron “falencias en los conocimientos relacionados con el contenido o tema concreto de los textos, la estructura y organización retórica de los mismos y con los procesos metacognitivos” (CNCA, 2011b, p. 293). Es decir, el mayor problema que debieron enfrentar los lectores, fue la falta de estrategias para comprender, reflexionar, valorar o evaluar los textos leídos, que corresponden a destrezas de orden superior.

Por su parte, los estudiantes entre 9 y 11 años “demostraron conocimiento respecto a la estructura narrativa; sin embargo, la construcción de hipótesis a partir de información implícita en este tipo de texto fue escasamente realizada” (CNCA, 2011b, p.289). Los niños, durante sus primeros años de vida, adquieren un acercamiento al mundo letrado a través de los cuentos y relatos fantásticos; no obstante, al parecer se trata de una lectura netamente superficial, ya que no son capaces de realizar inferencias o reflexiones al respecto. Del mismo modo, su comprensión frente a otro tipo de géneros discursivos es bastante deficiente, solo un 29% de los participantes logra reflexionar críticamente respecto a los textos expositivos (CNCA, 2011b).

Por otro lado, el año 2013, el Organismo Técnico Intermedio para Capacitación [OTIC] de la CCHC, en conjunto con el CMD, hicieron un estudio para determinar el nivel de competencias básicas y alfabetización funcional de los chilenos entre 15 y 65 años. Es decir, buscaba identificar el nivel que tiene la población adulta, respecto a entender y utilizar la información impresa en actividades cotidianas en el hogar, la comunidad y el trabajo.

El resultado de dicha investigación revela que “El nivel promedio de competencias básicas de la población adulta chilena no ha variado significativamente entre 1998 y 2013” (OTIC, 2013, p. 7) pese a todo el avance que ha realizado el país en materia económica, social y el aumento de la escolaridad obligatoria. Estos resultados respecto al nivel de alfabetización influyen según la OTIC en el nivel de desarrollo de los países, dada la estrecha relación que tiene la comprensión de lectura con respecto a la calidad del capital humano de un país. Es así como se torna preocupante que “un 44% de la población adulta en Chile se encuentra en una situación de analfabetismo funcional en textos” (OTIC, 2013, p. 18).

Por otro lado, también es importante considerar el resultado de otras evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, cuyo propósito es “evaluar el aprendizaje de los estudiantes en los contenidos y habilidades [...] para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Agencia de la Calidad de la Educación, p. 5, 2013).

De acuerdo a esta evaluación, el nivel de comprensión lectora ha mejorado durante la última década en los alumnos de cuarto básico, tal como se puede apreciar en la Figura N° 1. Según el Centro de Estudios MINEDUC (2013a) “el rendimiento en la prueba SIMCE para el periodo 1999-2011 ha aumentado para todos los niveles y evaluaciones, con especial fuerza en el caso de Lectura para cuarto básico”(p.1).

No obstante, aún cerca del 60% de los estudiantes no logra un nivel de aprendizaje adecuado de comprensión lectora, es decir, más de la mitad de los niños evaluados ha conseguido desarrollar de modo parcial las habilidades y conocimientos exigidos por el currículum según la edad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013b). Esta

evaluación en el año 2012 arrojó que el promedio nacional corresponde aún a una categoría de Nivel Elemental.

Asimismo, se observa un estancamiento en los dos últimos años respecto al aumento sostenido de los cinco años anteriores.

Figura 1: Resultados SIMCE de Lectura de cuarto básico.

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE de cuarto básico.

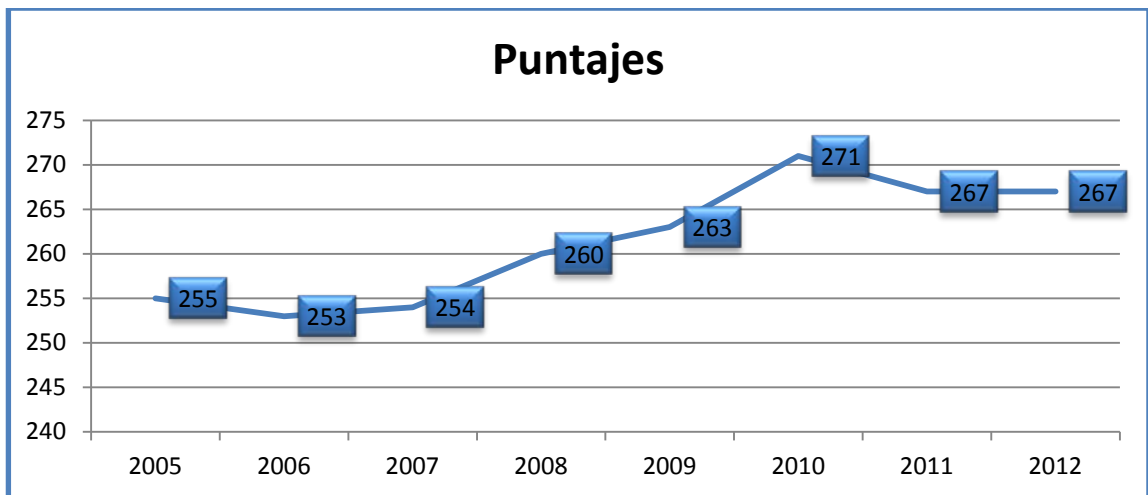


Tabla 1: Nivel de Aprendizaje según puntaje de prueba SIMCE.

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE de cuarto básico.

Nivel Insuficiente	Nivel Elemental	Nivel Adecuado
Menos de 241	242 - 283	Más de 284

Todo esto indica que aún queda mucho por hacer en materia de mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora para estar al nivel de los países más desarrollados.

Respecto a las pruebas internacionales como PISA el Centro de Estudios MINEDUC (2013) asegura que:

“Chile se encuentra dentro de los países que han avanzado [...] con mejoras muy relevantes en la prueba de Lectura, y con una reducción de la brecha entre el nivel socioeconómico alto y bajo, pero aún por debajo del promedio de los países más desarrollados” (p.1).

Durante el año 2009, los estudiantes que rindieron la prueba mejoraron 40 puntos respecto a quienes lo hicieron el año 2000. Por lo tanto, se cree que la tendencia de Chile es a seguir mejorando y de esta forma disminuir la brecha respecto a los otros países que también integran la OCDE. Es un panorama alentador, pues se estima que de acuerdo a esta tendencia al alza, en 10 años más Chile podría alcanzar el promedio de los países de la OCDE (MINEDUC, 2010).

No obstante, en la actualidad, el resultado de dicha evaluación señala que existen 6 Niveles de Desempeño en la Escala de Lectura y en el caso de los estudiantes chilenos, cabe señalar que no sobrepasan el Nivel 2, el cual “constituye una línea de base en la competencia lectora, pues implica dominar las habilidades lectoras mínimas que requiere una persona para participar efectiva y productivamente en la sociedad” (MINEDUC, 2010, p.9).

Por otra parte, el resultado de las evaluaciones internacionales como el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), señala que a nivel de la región latinoamericana, los resultados superan a la media regional por una diferencia significativa en textos como historietas, afiches y noticias; aunque los resultados respecto a textos de divulgación científica son significativamente bajos (LLECE, 2009).

Todos los estudios presentados, arrojan que efectivamente la comprensión lectora tiene importantes deficiencias en nuestro país comparativamente con los países desarrollados.

Lo mencionado anteriormente es una realidad que nos atañe, considerando la importancia de la lectura para la sociedad actual. Además, esta información es relevante para evidenciar que se debe realizar un complejo trabajo frente a la comprensión de lectura, ya que esta es la clave para lograr el desarrollo óptimo de una sociedad.

4.4. Habilidades de comprensión lectora

La lectura es una actividad que comprende un conjunto de procesos cognitivos de orden superior, que deben aprender a desarrollar las personas cuando comienzan a leer. No obstante, desde hace algunas décadas, existe la concepción de que no se trata solamente de procesos relacionados con la decodificación de gráfica, si no que va mucho más allá y comprende procesos más complejos, por ejemplo la evaluación y análisis de los textos, que significa extraer el sentido global del mismo y situarlo en el contexto sociocultural en que fue escrito, para comprenderlo apropiadamente (Cassany, 2004). De este modo, la enseñanza de la lectura no se debe limitar solo a los primeros años de escolaridad, sino que debe ser un proceso continuo y gradual.

Esto significa que para enseñar a leer hoy en día, es necesario entregarles a los nuevos lectores herramientas apropiadas, las cuales se deben aprender paso a paso, con el objetivo de que sean competentes al momento de enfrentarse a un texto y logren entender no solo el significado de las palabras en forma aislada, sino que una comprensión global respecto a lo leído. Esta no es una tarea sencilla, pues tal como señala el informe del LLECE (2009) “Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita” (p. 13). Es decir, se deben generar casi simultáneamente varios procesos mentales que le permitirán al lector comprender el texto; por lo tanto, se trata de una actividad que tiene un importante nivel de complejidad cognitiva.

Para llevar a cabo este proceso de manera exitosa, se torna necesario enseñarles a los nuevos lectores algunas estrategias, las cuales podrían facilitar este proceso de comprensión lectora. Tal como lo plantean van Dijk y Kintsch (1983) “Una estrategia implica una acción humana, es decir, una conducta controlada y orientada a conseguir algún objetivo de forma intencional y consciente” (p.62).

Para que los estudiantes, puedan ser capaces de adquirir habilidades de comprensión lectora, es necesario que el proceso de enseñanza de estas habilidades sea intencionado; ya que cuando los alumnos se ven frente a un texto “el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor” (Condemarín, 1981, p.1). Es decir, gracias a las habilidades y estrategias que van aprendiendo y adquiriendo en espacios formales de aprendizaje, los niños son capaces de enfrentarse a la lectura y comprender mejor lo que leen. Para organizar este proceso de enseñanza intencionado, en esta investigación se utilizará la taxonomía de Barrett (Condemarín, 1981, p.9), pues establece una clasificación para enseñar y evaluar la comprensión lectora, que va desde aquellas destrezas que son más fáciles de adquirir, hasta aquellas de orden superior.

Condemarín(1981), afirma que:

Muchos maestros y psicólogos educacionales comparten la creencia de que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que, si se desarrollan por separado, al final se integran automáticamente en el acto de la comprensión lectora (p.9)

Con respecto a la taxonomía de Barrett, con la cual se trabajará en este estudio, Condemarín (1981) distingue 5 dimensiones cognitivas y afectivas, estas son:

1. Comprensión literal: Significa identificar toda la información que aparece textual en un texto, en este nivel es posible agrupar el reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, establecer causas y efectos, y por último, identificar características de los personajes. En este nivel los estudiantes deben buscar la información en el texto, pues aparece explícitamente.

2. Reconstrucción: En este nivel, los estudiantes deben ser capaces de analizar y organizar ideas o información que aparezca en el texto de acuerdo a una clasificación o categoría.

3. Comprensión inferencial: Se refiere a que los alumnos deben usar las ideas, la información explícita y su experiencia para formular hipótesis respecto a detalles, ideas principales y comparaciones.

4. Lectura crítica: Este nivel está enfocado en que el lector pueda emitir un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos. Es así como se considera apropiado que el lector pueda establecer relaciones entre la realidad y la fantasía, así como también que emita juicios de valor respecto a un tema.

5. Apreciación: En este nivel se deben considerar todos los anteriores, pues se espera que los alumnos puedan evaluar el texto en su globalidad.

Todas ellas están en concordancia con lo establecido en la nueva taxonomía de Bloom (Anderson, et. al., 2001), ya que es fundamental establecer un orden claro y gradual en los objetivos de aprendizaje de los alumnos cuando se planifica un proceso de enseñanza.

En la Figura 2 se muestra la taxonomía de Bloom actualizada para luego analizar su correspondencia con la taxonomía de Barrett.

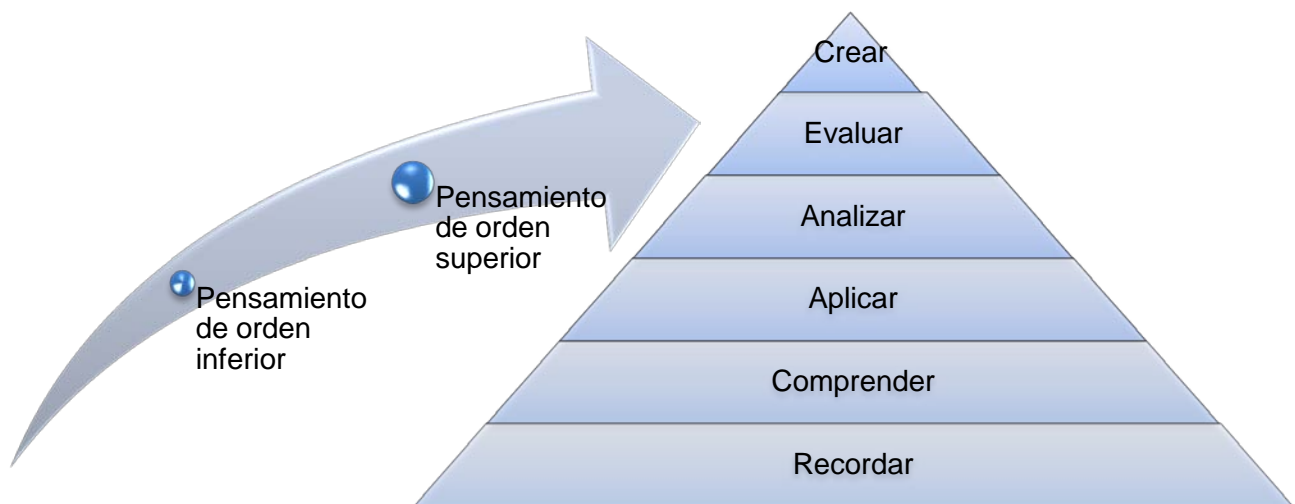


Figura 2: Taxonomía de Bloom (Anderson, et. al., 2001).

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la taxonomía de Barrett, el primer nivel que corresponde a la comprensión literal, es posible relacionarlo con la habilidad de recordar o buscar información en el texto, pues extraer información explícita no requiere de un proceso cognitivo muy complejo.

El segundo nivel de Barrett se puede vincular con la habilidad de comprender, pues para ser capaces de reconstruir y clasificar la información de un texto es necesario comprender a qué se refiere lo leído y solo así categorizarlo.

En tercer lugar, la comprensión inferencial se podría relacionar tanto con la habilidad de aplicar como la de analizar, ya que se podría concretizar en extraer detalles del texto, aplicarlos y así analizar los datos para generar hipótesis al respecto.

Con respecto a la lectura crítica, es posible vincularla directamente con el análisis de acuerdo a Bloom, pues solo mediante un análisis es posible emitir un juicio valorativo.

De este modo, para poder realizar una apreciación del texto es necesario haber pasado por los pasos anteriores, para finalmente realizar una evaluación del texto.

Por último, en lo que se refiere netamente al proceso lector, cabe la idea de crear, que corresponde al último nivel de pensamiento de la categoría de Bloom. No obstante, como ya se ha manifestado en las páginas anteriores, hoy en día se concibe la lectura comprensiva como un acto de participación en la sociedad y desde ese punto de vista, la creatividad surge como la elaboración de respuestas y opiniones con fundamentos que se pueden elaborar respecto a los textos leídos: lo que conlleva precisamente al sentido que le damos en la actualidad a la lectura.

4.5. Integración de TIC en la educación

Tal como se ha esbozado en las páginas anteriores, es claro el impacto que tienen hoy en día las TIC en nuestra sociedad y del mismo modo en la educación. Cada vez es más habitual el uso de las tecnologías, tanto por motivación personal de los profesores, como por decisiones institucionales en los centros educativos. De una u otra forma, las TIC están siendo parte del proceso de enseñanza. No obstante, dicha incorporación no siempre se realiza de una manera apropiada, pues tal como lo señala Sánchez (2002) “uno de los factores fundamentales que ha permeado la utilización educacional de las tecnologías de información y comunicación (TICs) (sic.) es la no siempre clara diferencia entre usar las tecnologías y su integración curricular”(p. 1).

Es así como este autor propone 3 niveles para la integración curricular, el apresto, uso e integración. A continuación se describen algunas características de cada nivel:

Apresto: Consiste en el primer uso de TIC que no necesariamente corresponde a un uso educativo.

Uso: En este segundo nivel se hace referencia a conocer las TIC y utilizarlas, pero sin un claro propósito educativo.

Integración: En el último nivel se considera el conocer, utilizar y manejar las TIC con un claro fin educativo.

Cada uno de estos niveles se debe desarrollar en forma progresiva, con el fin de que los profesores logren paso a paso integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que de esta forma, la tecnología se vuelva invisible y predomine el aprendizaje (Sánchez, 2002), pues de lo contrario implica una excesiva utilización de tiempo para introducir la tecnología, dejando de lado los aprendizajes que se pretenden potenciar en el currículum.

Del mismo modo, el Rubén Puentedura desarrolló el SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), un modelo para ayudar a los profesores a integrar la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. El modelo contempla cuatro niveles para integrar la tecnología, según Vallejo (2013) estos son:

Sustitución: La tecnología se aplica como un elemento sustitutorio de otro preexistente, pero no se produce ningún cambio metodológico.

Aumento: La tecnología se aplica como un sustituto de otro sistema existente pero se producen mejoras funcionales. A través de la tecnología y sin modificar la metodología, se consigue potenciar las situaciones de aprendizaje.

Modificación: A través de las tecnologías se consigue una redefinición significativamente mejor de las tareas. Se produce un cambio metodológico basado en las TIC.

Redefinición: Se crean nuevos ambientes de aprendizaje y actividades que mejoran la calidad educativa y que sin su utilización serían impensables.

Tanto la propuesta de Sánchez, como el modelo de Puentedura, coinciden en que se trata de un proceso gradual, en el que entran en juego las habilidades del docente o el encargado de informática para realizar esta integración en el aula.

En esta incorporación de las TIC, el rol del profesor es fundamental, ya que es el mediador entre la tecnología y el currículum. Por eso, debe tener muy claro los objetivos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pues solo así vale la pena la integración curricular de las tecnologías, así lo señaló Álvarez (1987) hace varias décadas atrás:

Más que un buen diseñador de software educativo, el docente debiera ser un buen y exigente usuario de tales materiales. Esto significa usar en todas sus capacidades y de un modo adecuado un determinado programa o sistema. Pero más importante, significa estar en condiciones de evaluar dichos programas o sistemas, a fin de decidir las bondades, méritos, desventajas, características, etc.

de cada material y decidir su utilización o no, según sus propios objetivos y contexto (p.31).

Por consiguiente, si un profesor desea integrar las TIC al aula, debe seleccionar recursos educativos apropiados a la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes, además de visualizar que estos recursos realmente permitan lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Al mismo tiempo, el rol del estudiante cobra gran importancia en esta integración curricular de las TIC, pues la manera de aprender también cambia y se considera que “el aprendizaje es un proceso activo y no pasivo donde la participación del estudiante es clave; los estudiantes a su nivel deben también producir conocimientos y no sólo reproducirlos; el aprendizaje es un proceso social y no individual” (Cabero, 2010, p.35). Así, gracias a las TIC, la colaboración entre los compañeros y la guía del docente, los estudiantes pueden ser capaces de construir su propio conocimiento y experimentar un aprendizaje significativo, pues participan en forma activa, lo que conlleva un proceso cognitivo de nivel superior, en comparación a la mera recepción de conocimientos (Ausubel, et. al., 1983).

Por otra parte, cabe reflexionar que el uso de las TIC no es la solución a todos los problemas que existen en educación. Por el contrario, de poco sirven las tecnologías sin una propuesta curricular evidente. Así, la integración de las TIC no debe ser definida como la disponibilidad de infraestructura tecnológica, sino que tiene que ver con la propuesta de nuevas estrategias metodológicas para incorporar las TIC al aula, pues tal como lo señalan Liang, y colaboradores (2011) “la innovación tecnológica contiene más trabajo que simplemente la compra de nuevos dispositivos a la escuela” (p.4).

Además, cuando una nueva tecnología se introduce en el centro educativo inevitablemente produce cambios en todos los niveles del sistema (alumnos, docentes, directivos y apoderados) y es sabido que no todos tienen la misma facilidad de adaptarse a dichos cambios. Claramente, para cada persona es distinto el proceso de adaptación y no es posible asegurar que se realice en forma óptima y sin ningún tipo

de resistencia u objeciones, por parte principalmente de los docentes, directivos o apoderados.

En definitiva, podemos concluir que “las tecnologías de la información y la comunicación tienen un potencial reconocido para apoyar el aprendizaje, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias para aprender autónomamente” (Segura, 2007, p.11). No obstante, es sumamente importante lograr que se integren armónicamente al currículum, mediante una metodología apropiada, con el fin de que sean herramientas que efectivamente propicien mejores aprendizajes.

4.6. *Tablet* y sus características

Considerando los diversos soportes tecnológicos que el día de hoy podrían ser un importante aporte al desarrollo de la lectura en el contexto escolar; en esta investigación se realizará un estudio puntual al caso de las *tablets* o *tabletas*, las cuales son definida por Marés (2012) como “dispositivos digitales con capacidades de procesamiento de información y navegación en Internet”(p.5). Este dispositivo tiene muchas características propias de una computadora portátil, pero en un formato más liviano, transportable y con una pantalla táctil, lo que presenta algunas ventajas en relación a otro tipo de TIC, que podrían ser utilizadas con el mismo fin.

Con respecto a su funcionamiento, se debe señalar que es muy parecido a un celular Smartphone o un computador. Si la comparamos con un celular, es posible señalar que se trata de un dispositivo de mayor tamaño y mejor interfaz gráfica; por lo tanto, las imágenes y los textos se pueden ver en un tamaño mucho más apropiado.

Mientras que al compararla con un computador, es posible indicar que es más ligera en peso, su batería tiene mayor duración y su uso está orientado a la lectura de contenidos y a la navegación web. Incluso, algunos autores (Ozok, et. al., 2008) advierten que pese a la popularidad que tienen los notebook y netbook, si se comparan con una *tablet*, esta última tiene muchas ventajas, principalmente con respecto a su portabilidad, debido a que su peso (alrededor de los 500 gramos) y tamaño (10”) permiten transportarla fácilmente. En un estudiocomparativo entre las *tablet* y los laptops (notebook) se señalaba que “La informática móvil se ha vuelto muy popular en la última década, y los avances en equipos y tecnología de dispositivos móviles, permiten a los usuarios satisfacer sus necesidades computacionales en cualquier lugar y en cualquier momento (Ozok et al., 2008, p.329). Por lo tanto, desde ese punto de vista, es posible establecer una superioridad de la *tablet*, respecto al computador.

La *tablet* funciona principalmente gracias a la tecnología *multitouch*, es decir, posee una pantalla táctil, con la cual se puede interactuar mediante la manipulación con los dedos, o bien, con plumas magnéticas; de esta forma, ya no es necesario utilizar un teclado, ni un dispositivo de señalización (trackball, o un ratón externo). Del mismo modo, la letra y las imágenes que aparecen en la pantalla se pueden agrandar y las actividades como la lectura, se pueden desarrollar sin mayores inconvenientes, tal como se señala en una investigación realizada en Baltimore, EEUU, la cual indica que “No hay dificultades en la tarea de lectura y los usuarios pueden llevar a cabo con éxito este tipo de tareas en la *Tablet*” (Ozok et al., 2008). Sin embargo, con respecto a desarrollar la tarea de escribir en la *tablet*, la percepción fue otra, ya que los usuarios “se sentían como si cometieran muchos errores y encontraron que este tipo de entrada de datos es menos conveniente que la interfaz de la computadora portátil”(Ozok et al., 2008).

Es importante señalar que las *tablet* poseen sistemas operativos específicos, similares a las plataformas empleadas por los teléfonos inteligentes o *smartphones* (Blackberry, Iphone, Android). Las aplicaciones que le dan funcionalidad están íntimamente asociadas al perfil de usuario, y en la mayoría de los casos, permiten acceder a conectividad a través de WIFI y 3G (Marés, 2012).

Los componentes que integran una *tablet* son muchísimos, de éstos, el más importante es un chip que es el encargado de realizar todas las operaciones requeridas para el procesamiento de los datos. “Las velocidades típicas de estos dispositivos van desde los 500 Mhz, hasta 1 Gigahert (GHz)” (Hernández, 2013)

Asimismo, posee una memoria RAM, que “se encarga de almacenar de manera temporal la información necesaria para que la computadora trabaje” (Hernández, 2013) y un almacenamiento principal de 64 GB ó más. Esta tiene la función de almacenar todo el sistema operativo, las aplicaciones que el usuario requiera y los archivos generados por el usuario (Hernández, 2013). La *tablet* puede tener integrados otros componentes como localizador satelital GPS, cámara fotográfica, videocámara, micrófono, *bluetooth*, entre otros.

Es así como la popularidad de este dispositivo ha ido en aumento en los últimos años, y las empresas enfocadas en el marketing tienen diversas estimaciones al respecto. Por ejemplo, en Gartner señalan: “Nuestro pensamiento actual es que para el año 2017, el 45% de la gente que compre un dispositivo "computacional" por primera vez, va a comprar una *tablet* en lugar de un PC” (Gordon, 2013).

A su vez, International Data Corporation (IDC, 2014) señala que en Latinoamérica las tecnologías de alta movilidad como las *tablets* y *smartphones* crecerán un 28% más que el 2013 y podría llegar su venta a 142 millones de unidades, pues los consumidores siguen comprando *tablets* como un dispositivo que llevan a todas partes.

4.7. La *tablet* en las salas de clases.

Luego de dar a conocer las principales características de las *tablet*, se presentan ahora diversas experiencias e investigaciones alrededor del mundo, que podrían orientar el proceso de integración de este dispositivo al aula.

En Proyecta, que es una plataforma virtual de trabajo e intercambio de ideas respecto a la educación, se refiere a las *tablets* como “nuevas herramientas, que mejoran el aprendizaje y favorecen la realización de actividades cooperativas, permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, así como la adquisición de las competencias básicas digitales” (Proyecta, s/f). Es decir, se considera que este recurso resulta beneficioso para mejorar las prácticas pedagógicas, pues incentivan el trabajo colaborativo entre los pares y mediante su utilización, los estudiantes podrían generar vínculos elocuentes con la realidad, lo que sin lugar a dudas, potenciaría un mayor nivel de aprendizajes significativos para todos los alumnos.

En la edición 2012 de Horizont Report se señala “Muchas instituciones están empezando a confiar en ellas [*tablets*] en lugar de engorrosos equipos de laboratorio, equipos de vídeo y varias otras herramientas costosas que no son tan portátiles o de tan bajo costo para reemplazar” (Johnson, et. al., 2012, p.14). Esto quiere decir que, en las instituciones norteamericanas (Universidad de California, Mississippi, Missouri, entre otras) ya están reemplazando los equipos computacionales por *tablet*, debido a sus características que permiten el trabajo uno a uno y además, son mucho más económicas que otros dispositivos tecnológicos. En dicho lugares “han encontrado en general que la integración de las *tabletas* en el plan de estudios ha llevado a un aumento en la participación de los estudiantes y ha mejorado experiencias de aprendizaje” (Johnson et al. 2012, p.15).

Otro de los beneficios que puede significar el uso de *tablet* tanto para los profesores como para los estudiantes, es la posibilidad de mejorar la motivación en clases, pues los mismos docentes del colegio British Royal School, quienes se han visto enfrentados

a esta experiencia, exponen que “los alumnos disfrutan, prestan más atención y a la vez, es una forma más divertida de interactuar con los estudiantes.” (Vera, 2013), lo que es muy significativo cuando el objetivo final es que los niños puedan aprender más y sean capaces de desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo de hoy. Una explicación sobre este fenómeno es la otorgada por Johnson y colaboradores. (2012) “Lo que hace a la *tablet* tan poderosa es que estudiantes ya utilizan estos o dispositivos muy similares fuera del aula para descargar aplicaciones, conectarse a sus redes sociales, y sumergirse en experiencias de aprendizaje informal” (p.16).

Existen varias investigaciones a nivel mundial, especialmente en Norteamérica, respecto a la integración de este dispositivo en el aula, algunas incluso datan desde hace casi una década atrás, donde comenzaron con proyecto pilotos aplicados especialmente a los estudiantes universitarios.

En el año 2005, académicos de la Universidad de Illinois en Chicago, acogieron el llamado que se hizo a nivel nacional solicitando a los educadores enfatizar métodos que estimulen la participación y el compromiso de los estudiantes durante la clase y que al mismo tiempo hicieran uso de la tecnología y la computación. Así surgió la idea de fusionar estos dos eventos y crear una plataforma, utilizando *tablets* en el aula tradicional. Dicha experiencia fue piloteada en la misma universidad, dando como resultados que con esta metodología es posible mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, provocar una retroalimentación frecuente, introducir el aula variados estilos de enseñanza y actividades, además de exponer a los estudiantes a una variedad tecnológica (Theys, et. al., 2005).

Otra de las primeras experiencias de la integración de las *tablets* en el aula, es la descrita por la profesora Judy Sneller, durante su clase en la Escuela de Minas y Tecnología de Dakota del Sur el año 2006, cuando la escuela lanzó un programa de *Tablet* obligatorio para los nuevos alumnos. De dicha experiencia, la profesora señala que pese a ser un importante desafío, “la clase con *Tablet* PC, durante el otoño de 2006 resultó ser beneficiosa. Los *Tablet* PC ofrecen todas las características de un ordenador portátil” (Sneller, 2006). Así, fue posible desarrollar en clases la

comunicación, la cooperación, la retroalimentación y el aprendizaje activo. Además, indica que con esta tecnología, es posible abordar los diferentes estilos de aprendizaje. En relación a este mismo tema, en el año 2009 la Universidad de Toronto realizó un estudio sobre cómo influyen las *tablets* según los distintos tipos de aprendizajes. Las conclusiones arrojaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes de los diferentes estilos de aprendizaje respondieron en forma similar al uso de la *tablet*; no obstante, un 56% de los estudiantes indicaron que la tecnología de la *tablet* mejora su experiencia de aprendizaje (Stickel, 2009).

En las tres experiencias anteriores, los resultados son bastante similares, pues los estudiantes avalan el uso de este dispositivo, señalando que mediante el aprendizaje activo y la diversidad de actividades pueden aprender mejor.

Así también en el ámbito de la investigación, se ha visto un creciente interés en establecer relaciones respecto al uso de *tablet* y la mejora en la comprensión lectora. De este modo, es posible conocer algunas experiencias en el área. Por ejemplo, en Ohio, una bibliotecaria estudiante de magíster realizó una investigación utilizando *tablets* para medir la comprensión lectora en niños con autismo. A continuación Price (2011) detalla dicha experiencia:

“Se pidió a cada estudiante que leyera un texto impreso en un libro tradicional y respondiera a una serie de preguntas de comprensión en dos ocasiones. A continuación, se pidió a cada estudiante que leyera un libro electrónico interactivo y contestara una serie de preguntas de comprensión en dos ocasiones” (p.31).

Los resultados señalan que no hubo estudiantes cuya comprensión haya disminuido con la utilización de la *tablet*, pues los estímulos visuales y auditivos proporcionaron una ayuda adicional a estos lectores que frecuentemente tienen problemas de comprensión.

Por su parte, Gertner (2012) publicó un trabajo realizado con estudiantes de Introducción a la Psicología de la Universidad Abilene Christian de Texas, en el cual examinó la eficacia de las *tablets* como medio para mejorar la comprensión de la lectura y el aprendizaje de transferencia. De acuerdo a los resultados, cabe señalar que no hubo diferencias estadísticamente significativas respecto a la comprensión lectora; sin embargo, los participantes que usaron *tablets* exhibieron puntajes de aprendizaje de transferencia significativamente más altos en comparación con lectores de libros de texto tradicionales.

Por último, un estudio realizado en Turquía buscaba comparar la velocidad y comprensión de lectura entre las *tablets* y los libros impresos. Esta investigación indicó que estadísticamente, no hubo diferencia significativa entre los grupos en la velocidad de lectura o el nivel de comprensión de la lectura (Dundar y Akcayir, 2012). No obstante, tras la investigación los autores señalan “Algunos de los estudiantes (30%) querían leer todos sus libros en la *Tablet* PC. Los *Tablet* PC son muy ligeros en comparación con los libros, lo que permite ser una herramienta de lectura agradable” (p.447).

Es decir, una vez más los resultados demuestran que no hay un avance significativo al momento de trabajar con *Tablet*. No obstante, se sigue percibiendo que los estudiantes efectivamente demuestran un mayor interés al trabajar con este dispositivo, lo que sin lugar a dudas es muy relevante hoy en día cuando hablamos de aprendizaje significativo; ya que los niños y adolescentes de esta generación, pueden estar mucho tiempo conectados a aparatos tecnológicos (televisión, computadores, celulares y *tablets*) y por lo mismo, para ellos es indispensable incorporar la tecnología en el currículo para conseguir una educación contextualizada.

Además, cabe señalar que en la actualidad, las grandes empresas en el área tecnológica, están desarrollando libros interactivos para *tablets*, los cuales son adecuados a los diferentes niveles de lectura. Este es el caso de Play Tales, TapTapkids, StoryToys y muchas otras. Estos se presentan como propuestas estéticamente muy atractivas e interesantes; ya que han sido formuladas precisamente para motivar a los pequeños lectores, poseen ilustraciones de excelente calidad,

música e incluso narradores, en donde los niños se pueden acercar a la lectura de una forma entretenida y muy novedosa desde los primeros años (Romero, s/f). Asimismo, también se incluyen juegos relacionados con la historia, que promueven el desarrollo de la comprensión lectora.

4.8. Aprendizaje en el aula

Frente a la integración curricular de las *tablets* al proceso de enseñanza- aprendizaje, es fundamental hacer referencia a cómo es concebido dicho proceso en esta investigación. Por lo tanto, a continuación se darán a conocer los supuestos teóricos que son la base del trabajo realizado en el aula.

Con respecto a las teorías del aprendizaje, se debe señalar que en la práctica los estudiantes no adquieren o construyen sus conocimientos de acuerdo a una sola teoría. Por lo tanto, en esta oportunidad se tratarán tanto las teorías cognitivas — Ausubel y Vygotsky—, como las de aprendizaje social —Vygotsky y Bandura—, pues todas ellas son un aporte al conocimiento sobre cómo aprenden mejor los seres humanos.

En primer lugar, es importante señalar qué se entiende por aprendizaje. En la literatura se pueden identificar un sin número de definiciones. Sin embargo, en esta investigación se utilizará el concepto registrado por Bermeosolo (2001) quien determina que “el aprendizaje se refiere a los cambios de conductas relativamente permanentes que son consecuencia de la práctica o de las experiencias de la persona” (p.4). En seguida, se dan a conocer las teorías referidas a este concepto.

De acuerdo a la teoría cognitiva, los estudiantes aprenden cuando logran relacionar los nuevos conocimientos con las estructuras cognoscitivas que ya poseen. Tal como lo plantean Ausubel, y colaboradores (1983) al señalar:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo, reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de un modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, con una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p.48).

El concepto de aprendizaje significativo, juega un rol fundamental en la educación hoy en día, pues cuando los estudiantes logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, se apropian con mayor facilidad de esta nueva competencia. Por eso es que se torna tan importante comenzar las clases con una motivación para activar los aprendizajes previos de los estudiantes, antes de enseñar un nuevo aprendizaje.

Por su parte, la teoría de Vygotsky tiene aspectos relacionados con la teoría cognitiva y la de aprendizaje social. Al respecto, expone que el contexto social interviene en el aprendizaje. “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 2009 p.136). De este modo, esta teoría enfatiza la importancia del contexto y la interacción social en el aula: tanto entre pares, como un diálogo activo entre el profesor y los estudiantes. Es mediante la interrelación social, que las personas comparten, comparan y discuten ideas que se generan en el proceso de construcción de conocimiento. “Es a través de este proceso altamente interactivo que el alumno construye su propio conocimiento” (Cenich y Santos, 2005, p.4).

También Vygostky(2009) acuña el término “zona de desarrollo próximo” y se refiere a ella como:

La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Es decir, todo lo que los estudiantes pueden hacer hoy con ayuda de alguien, más adelante podrán hacerlo por sí mismo. Por eso es tan importante la interacción entre pares al momento de trabajar, pues se pueden potenciar mutuamente para adquirir conocimientos o destrezas.

En esta misma línea Bandura (1982) señala “La teoría del aprendizaje social explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognocitivos, los comportamentales y los ambientales” (p.10).Esto

quiere decir que los seres humanos no aprenden en forma aislada, sino que en el medio. De acuerdo a esta teoría, es fundamental el contexto en el que aprenden los estudiantes, por eso mismo, este debe ser significativo para ellos. Incluso hace más de 3 décadas atrás Bandura (1982) ya anticipaba la importancia de las TIC en educación y aclaraba “En los años venideros, los medios electrónicos de comunicación tendrán una importancia cada vez mayor en el proceso de cambio intercultural” (p.75). Pues tal como se expuso en las páginas anteriores, los niños y adolescentes de esta época está rodeados de la TIC y estas son parte de su cotidianidad. Por lo tanto, es posible afirmar que ya son determinantes ambientales en el aprendizaje.

Por su parte, Ausubel y colaboradores (1983) también exponían en la misma década:

La Enseñanza Asistida por Computadora (EAC) promete ser de utilidad allí donde el alumno desempeña una función esencial en la determinación de la tasa del nuevo aprendizaje. Los errores son corregidos cuando ocurren, y los vínculos entre los conceptos subordinados (o tareas) se hacen explícitos con conceptos o tareas inclusivos más generales cuando se dispone de apoyos didácticos y/o materiales impresos afines. (p. 308)

Si bien se habla de EAC, en este caso se puede considerar el uso de *tablet* como un dispositivo derivado de la computadora. En definitiva, Ausubel y colaboradores (1983) plantean que si bien los profesores tienen un rol fundamental en la educación, también consideran que los materiales didácticos y los objetos de aprendizaje deben ser adecuados para propiciar un aprendizaje significativo.

4.9. Motivación en el contexto escolar

La motivación es un concepto clave cuando se habla de aprendizaje significativo, pues está intrínsecamente relacionado con la conducta de los seres humanos y las razones que tiene este para actuar. Asimismo, es fundamental cuando se habla de despertar en los alumnos el interés por aprender.

Esta palabra tiene su origen en el latín *motus*, por lo tanto, está ligada al movimiento (Pérez, 2011). Dicho de otra manera, “se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta” (Naranjo, 2009, p.153).

Como es posible apreciar, la motivación es parte de la esencia del ser humano y es por eso que la psicología, desde hace mucho tiempo, ha intentado averiguar de donde surgen todas las necesidades, deseos y actividades que desarrolla el ser humano; es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas. No obstante, los estudios existentes sobre la motivación la abordan de varias perspectivas y mientras algunos definen la motivación desde un punto de vista fisiológico, otros lo hacen desde la personalidad, o con una mirada cognotivista, o desde el punto de vista emocional, o incluso desde la conducta (Chóliz, 2004). En esta oportunidad se ha considerado el tema de la motivación, con respecto a la influencia que tiene esta en el aprendizaje que realizan los estudiantes en clases.

De este modo, es interesante analizarla desde la perspectiva que lo hacen Ausubel y colaboradores (1983) al exponer que:

La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración (p.347).

Es así como se refieren a la motivación como uno de los elementos más importantes del proceso de aprendizaje; ya que no es posible hacer el esfuerzo de aprender algo, si ese algo realmente no se desea aprender. Por contraparte, cuando se desea lograr un objetivo, el ser humano hace lo que sea necesario para lograrlo. Es de esta manera que Ramírez y colaboradores (2003) se refieren al tema expresando que “La optima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además de la motivación que las mueve y de la evaluación que éstos realizan de ellas” (p.411).

Uno de los factores fundamentales en la realización efectiva del proceso de enseñanza–aprendizaje, es querer llevarlo a cabo. Los alumnos motivados en este proceso, son capaces de demostrar mayor capacidad en realizar de forma consciente todo lo necesario hacia el logro real del aprendizaje. Mientras que sin la intención y las ganas de hacerlo se torna en una obligación sin sentido y sin logros.

Del mismo modo, “La motivación está, en gran medida, mediatizada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados” (Ramírez et al., 2003, p. 412) y dadas las características cognitivas que manifiestan los niños de estas edades, la incorporación de actividades lúdicas es un factor esencial para que el aprendizaje sea más atractivo e interesante. Lo que también implica que se incluyan elementos visuales y/o concretos para favorecer la motivación de estos en aprender.

Por su parte, Vygotsky (2009) afirma que “La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme (p.146)”, lo que tiene mucha relación respecto a la motivación que pueden sentir los estudiantes al realizar una tarea determinada, si esta se presenta en un contexto lúdico y atractivo para los niños.

5. METODOLOGÍA

5.1. Hipótesis de la investigación

H1: La integración de aplicaciones educativas para *tablet* incrementa el nivel de las habilidades e influyen en la percepción de la comprensión lectora en los alumnos de NB2 de EGB en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

5.2. Variables de la investigación

Las variables derivadas de la hipótesis de esta investigación, se podrían definir de la siguiente forma.

5.2.1. Variable dependiente

Habilidades de comprensión lectora.

a. Definición conceptual

Esta variable queda definida conceptualmente como la destreza que posee un lector para interactuar con el texto poniendo en práctica estrategias concretas, tales como las que considera la Taxonomía de Barrett (1968) en Condemarín (1981), estas son:

1. Comprensión literal: Se refiere a identificación de la información explícitamente planteada en el texto.
2. Reconstrucción: Corresponde al análisis, síntesis, y/o organización de ideas o información explícitamente establecidas en el texto.
3. Comprensión inferencial: Concierno a la identificación de ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para realizar conjeturas e hipótesis.
4. Lectura crítica: Tiene relación con la emisión de un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos.
5. Apreciación: Corresponde a la evaluación del impacto psicológico o estético que le ha producido el texto.

b. Definición operacional

Se considera el puntaje obtenido en las actividades —pre-test y post-test— obtenidas tanto por el grupo experimental, como por el grupo de control.

Dichos test estuvieron enfocados en la evaluación del nivel de logro de estas cinco habilidades, además de la incorporación de la estrategia de “identificación de idea principal”, por ser esta una destreza fundamental para el establecimiento en el que se desarrolló esta investigación.

Para cada habilidad se consideraron 4 niveles de logros, de acuerdo al porcentaje de aciertos.

5.2.2. Variable independiente

Integración de aplicaciones educativas para *tablet*.

a. Definición conceptual

Esta variable se define conceptualmente como el proceso de integrar aplicaciones educativas para *tablet*. En este caso, tal como lo plantea Sánchez (2002) “integrar las TICs[sic] es hacerlas parte del currículum, enlazarlas armónicamente con los demás componentes del currículum” (p. 1). En esta investigación se integró la *tablet* a gran parte de las actividades que se realizaron y que buscaban incrementar el nivel de las habilidades de comprensión. Para esto se diseñó una planificación (ver anexo 9.1), la cual integró la *tablet* con guías de trabajo, actividades y evaluaciones con retroalimentación instantánea. Dicha planificación fue elaborada teniendo en consideración aquellas acciones que suponen una integración curricular y que van más allá de la etapa de apresto o uso de las TIC en educación. La integración curricular de las TIC implica según Sánchez (2002), las siguientes acciones:

- Utilizar transparentemente las tecnologías.
- Usar las tecnologías para planificar estrategias que faciliten la construcción del aprendizaje.
- Usar las tecnologías en el aula.
- Usar las tecnologías para apoyar las clases.
- Usar las tecnologías como parte del currículum.
- Usar las tecnologías para aprender el contenido de una disciplina.
- Usar software educativo de una disciplina (p.2).

Por otra parte, se define la *tablet* como un dispositivo electrónico portátil que permite desarrollar la actividad de la lectura; mientras que se considera el concepto de aplicaciones educativas para referirse a Power Point, PDF, LisbonLabs, Play Tales, SchematicMind, entre otras aplicaciones disponibles para *tablet*, que pueden ser orientadas al quehacer educativo, según el uso que se le dé.

b. Definición operacional

Operacionalmente esta variable es definida como aquellas actividades que se llevaron a cabo respecto a la integración de *tablet* en el aula y que cumplieron con las acciones que implican una integración curricular según Sánchez (2002), tal como se puede observar en el análisis de las clases (Ver Anexo 9.2).

Asimismo, esta integración se realizó pasando por los pasos previos de apresto y uso de *tablet*, tal como se puede apreciar en la figura 3:



Figura 3: Nivel de integración curricular de la *tablet*.

Fuente: Elaboración propia

Todos estos procedimientos se desarrollaron con el apoyo del Aula Virtual del colegio, que permitió secuenciar y guiar a los alumnos y alumnas en los distintos momentos de la clase (motivación-desarrollo-cierre).

Como cada una de las actividades estaba dispuesta en el Aula Virtual, los niños y niñas trabajaron en parejas en forma colaborativa, autónoma y en un ambiente constructivista.

Del mismo modo, cada vez que los niños y niñas leían un texto y respondían las preguntas de selección única, recibían una retroalimentación inmediata, lo que a su vez contribuía a una meta cognición instantánea. Además, ellos tenían la posibilidad de responder preguntas abiertas que posteriormente se comentaban en un foro del curso.

5.3. Tipo de investigación

Para esta investigación se realizó un estudio correlacional, pues como su nombre lo indica, “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer el grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p 81). En este caso se pretendió establecer en qué medida se incrementan las habilidades de comprensión lectora con la utilización de aplicaciones educativas para *tablet* en el aula con alumnos de NB2 de educación general básica. Es decir, se relacionó el uso e incorporación de los dispositivos *tablets* con respecto a las prácticas educativas que se desarrollan en este establecimiento para mejorar la comprensión lectora.

Esta investigación es de carácter cuantitativo que se complementó con una técnica cualitativa, con el fin de entregar una visión más completa del estudio.

Para poder definir las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de 3° básico, fue necesario realizar evaluaciones del nivel de comprensión lectora en los grupos de estudio. Para lograr este objetivo se realizó un pre-test y un post-test, es decir, pruebas de medición de las habilidades de comprensión de lectura, tanto en un grupo experimental como en un grupo de control, estos instrumentos fueron validados previamente por un grupo de expertos y su aplicación a un curso paralelo, distinto del grupo experimental y el de control.

Para diseñar e implementar un programa de intervención con aplicaciones educativas para *tablet* apropiadas para el nivel, se utilizó el Aula Virtual que posee el colegio.

Además, para complementar esta información fue fundamental establecer el significado que le otorgaron los alumnos de NB2 de educación general básica a la utilización del *tablet* en el área de la comprensión lectora, por lo que fue significativo conocer la percepción de los mismos estudiantes sobre el uso de estos dispositivos en la educación durante los proceso de enseñanza aprendizaje. Con este fin se realizó un *focus group* con una muestra al azar del grupo experimental.

Finalmente, se consideraron todos los instrumentos mencionados anteriormente para realizar un análisis y así generar las conclusiones finales, respecto al incremento de las habilidades de comprensión lectora y la percepción de los alumnos respecto al uso de aplicaciones educativas para *tablet* en EGB.

5.4. Diseño de investigación

Con respecto al diseño de investigación, cabe señalar que se utilizó un modelo cuasi-experimental, ya que en este estudio los sujetos correspondían a los alumnos y alumnas quienes forman parte de un curso. Es decir, no es una muestra al azar, sino que estuvo compuesto por grupos intactos.

Así, también es importante destacar que se utilizó un diseño con pre-prueba – post-prueba, ya que de esa forma se pudo trabajar con dos grupos, uno experimental y el otro de control. En el primer grupo se trabajó la comprensión de lectura, mediante la utilización de *tablets*; mientras que con el grupo de control se trabajó de la manera tradicional.

Del mismo modo, se le aplicó una pre-prueba para evaluar el nivel de comprensión de lectura de ambos grupos de NB2 antes de la utilización de *tablets*. "A los grupos se les administra una pre-prueba. La cual puede servir para verificar la equivalencia inicial de los grupos (si son equiparables no debe haber diferencias significativas entre las pre-pruebas de los grupos)" (Hernández et al., 2008, p.133).

Después de la intervención se volvió a evaluar a los estudiantes mediante una post-prueba.

El diseño puede diagramarse de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2: Diseño de la investigación

Tratamiento	G1	01	X	02
Control	G2	03	-	04

5.5. Muestra

La investigación se realizó con estudiantes de primer ciclo básico de NB2, es decir, se trata de grupos intactos, alumnos de tercero básico del Colegio Alemán de Santiago, una institución de tipo particular pagado.

Este estudio se desarrolló con dos cursos que son paralelos entre sí; es decir, se consideró un grupo de control y otro experimental. La elección de estos cursos se basó fundamentalmente en que ambos son atendidos por la misma profesora y tienen un nivel de manejo del idioma español bastante similar¹. De este modo, la muestra puede ser tabulada de la siguiente manera (Tabla 3):

Tabla 3: Estructura de la muestra del estudio

Colegio Alemán de Santiago

	Cursos	Total de niños
Grupo Experimental	3°A	25
Grupo de Control	3°B	24

¹ El Colegio Alemán de Santiago fue fundado el 18 de octubre de 1890 por inmigrantes alemanes para mantener y cultivar en Chile la cultura de su país de origen, su idioma materno y sus tradiciones. Por lo tanto, cabe señalar que en ambos cursos hay un 16% de alumnos cuya lengua materna es el alemán y no el español.

5.6. Técnicas y procedimientos

En esta investigación se utilizaron técnicas y procedimientos de carácter cuantitativo y cualitativo, las cuales fueron diseñadas especialmente con este fin. Por lo tanto, éstos debieron ser analizadas por un grupo de expertos y piloteadas antes de su aplicación para hacerlas válidas y confiables.

5.6.1. Validez de los instrumentos de evaluación

Para medir las habilidades de comprensión lectora de acuerdo a la taxonomía de Barrett (1968) se diseñaron 2 pruebas equivalentes, el pre-test y post-test. Ambas evaluaciones contienen 4 textos extraídos y adaptados del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (Serie Cars Stars); asimismo, se realizaron 6 preguntas de selección única para cada texto, las cuales están distribuidas de acuerdo a la taxonomía utilizada en esta investigación y que se presentan en la tabla 4.

Tabla 4: Distribución de preguntas en el pre-test y post-test, según habilidad.

Habilidad según la Taxonomía de Barrett	Número de pregunta en el test
H1: Idea principal	1 – 7 – 13 – 19
H2: Comprensión literal	2 – 8 – 14 – 20
H3: Reconstrucción	3 – 9 – 15 – 21
H4: Comprensión inferencial	4 – 10 – 16 – 22
H5: Lectura crítica	5 – 11 – 17 – 23
H6: Apreciación	6 – 12 – 18 – 24
TOTAL	24 preguntas

Para validar este instrumento se tomó la opinión de tres expertas² quienes revisaron las pruebas e hicieron comentarios y ajustes pertinentes; ya que, tal como lo expone Hernández y colaboradores (2008) “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.201).

Por otra parte, como esta investigación tiene un componente cualitativo, fue necesario diseñar las preguntas del *focus group* enfocadas puntualmente a las actividades desempeñadas en clases durante la intervención. Para realizar el cuestionario se debió integrar las sugerencias de experiencias anteriores con niños, tal como lo exponen Olivares y colaboradores (2006) y Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2012), en donde se utilizaron dibujos de emociones para motivar las respuestas de los niños y niñas que participaron en la sesión. La pauta de esta intervención fue revisada y corregida por las mismas expertas que validaron el instrumento anterior.

5.6.2. Confiabilidad de los instrumento de evaluación

“La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández et al., 2008, p. 200). Por lo tanto, para no afectar la confiabilidad de estos instrumentos se aplicaron dichas pruebas, previamente a 8 niños y niñas del 3°C durante el Taller de Comprensión Lectora, con el fin de pilotear que el instrumento sea una fuente confiable de información para este estudio.

Por su parte, con respecto al *focus group* y para evitar que el instrumento resultara poco empático para los niños y niñas a quienes les sería aplicado, se utilizó un lenguaje sencillo de acuerdo a la edad, los conocimientos y las capacidades de conceptualización de los participantes.

² Las profesionales expertas corresponden a 3 profesoras del Colegio Alemán de Santiago. Dos de ellas son egresadas del Diplomado en Medición y Evaluación de Aprendizajes impartido por la Pontificia Universidad Católica de Chile; mientras que la tercera experta está cursando el Diplomado en Aprendizaje Profundo impartido por la misma institución.

6. ANÁLISIS DE DATOS

6.1. Dimensión cuantitativa

6.1.1. Pre-test

Al comenzar la unidad “Viaje al espacio”, se aplicó un pre-test al grupo de control y al grupo experimental. En dicha evaluación se midieron las habilidades de comprensión de lectura mediante 24 preguntas de tipo opción múltiple con respuesta única, que tienen el valor de un punto cada una.

El análisis de los puntajes del grupo control y experimental se realizó mediante la prueba T Student, pues se trata de “una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable” (Hernández et al., 2008, p.319). Se utilizó esta prueba para comprobar si existen diferencias estadísticas significativas entre el grupo experimental y el grupo de control.

En la siguiente tabla 5 se muestran los resultados expresados como puntajes obtenidos en el pre test, tanto del grupo experimental como en el de control.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de los grupos

	Cursos	N	M	SD.
Pre-test	Experimental	25	20,5600	2,41661
	Control	24	20,3333	2,09900

La media del grupo experimental fue 20,56; mientras que en grupo de control fue 20,33 de un total de 24 puntos. Los valores de la desviación estándar fueron de 2,41 y 2,09 para el grupo experimental y de control respectivamente.

El análisis estadístico, al aplicar la prueba T-Student para muestras independientes, arroja un valor de $p= 0,728$, el cual es mayor que el nivel de significancia. Por lo tanto, no existe una diferencia significativa entre ambos grupos en su comprensión lectora.

Tabla 6: Diagnóstico inferencial de la prueba T-Student para muestras independientes en el pre test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Pre-test	Se han asumido varianzas iguales	,298	,588	,350	47	,728	,22667	,64778	-1,07649	1,52983
	No se han asumido varianzas iguales			,351	46,547	,727	,22667	,64589	-1,07303	1,52637

Por lo tanto, hay evidencia de que al comenzar la investigación ambos grupos tienen similares habilidades respecto a la comprensión lectora, tal como se puede apreciar en la figura 4, el cual está expresado en porcentaje de aprobación.

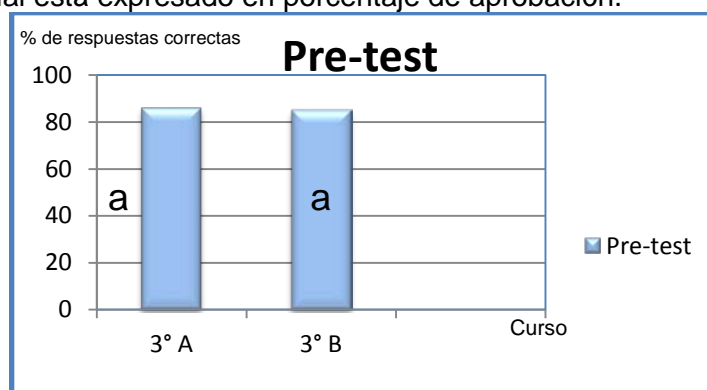


Figura 4: Gráfico de los resultados del pre-test expresado en porcentaje

6.1.2. Post-test

Al término de la unidad, tras la intervención en el grupo experimental, se aplicó el post-test tanto al grupo de control como al grupo experimental. En dicha evaluación se midieron las mismas habilidades, pues el instrumento constaba de las mismas características que el pre-test.

Para el análisis de los resultados se utilizó el siguiente formato:

- a. Análisis del grupo experimental respecto a sí mismo
- b. Análisis del grupo control respecto a sí mismo.
- c. Análisis de datos del grupo experimental con respecto al grupo de control.

a. Análisis del grupo experimental respecto a sí mismo

El resultado obtenido por el grupo experimental en el pre-test en relación al post-test se puede observar en la siguiente tabla

Tabla 7: Estadísticos descriptivos del grupo experimental

	Test	N	Media	SD
Puntaje	3A_pre	25	20,5600	2,41661
	3A_pos	25	20,4800	1,87350

Esto quiere decir que hubo una disminución en los puntajes durante el post-test de acuerdo a la media. Por lo tanto, no es posible aceptar la H1, es decir, que la utilización de aplicaciones educativas para *tablet* no incrementa el nivel de las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de NB2 de EGB en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

No obstante, de igual forma es posible apreciar que disminuyó la desviación estándar de la muestra, es decir, que hay menos diferencias entre los puntajes más altos y los más bajos de la muestra.

b. Análisis del grupo control respecto a sí mismo.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por el grupo de control tanto en el pre-test, como en el post-test.

Tabla 8: Estadísticos descriptivos del grupo de control

	Test	N	Media	SD
Puntaje	3B_pre	24	20,3333	2,09900
	3B_pos	24	18,8750	3,36623

Estos resultados demuestran que hubo una importante disminución en la media entre el post-test respecto al pre-test. Del mismo modo, la desviación estándar de la muestra aumentó, lo que significa que hay una mayor brecha entre los puntajes más altos y los más bajos.

c. Análisis de datos del grupo experimental respecto al de control

El análisis de los puntajes se realizó de igual manera, mediante la prueba T student, para comprobar si existen diferencias estadísticas significativas entre el grupo experimental y el grupo de control.

En la siguiente tabla se muestran los resultados expresados como puntajes obtenidos en el post test.

Tabla 9: Estadísticos descriptivos de grupo

	Cursos	N	M	SD.
Post-test	Experimental	25	20,4800	1,87350
	Control	24	18,8750	3,36623

La media del grupo experimental fue 20,48; mientras que en grupo de control fue 18,87 de un total de 24 puntos. Los valores de la desviación estándar fueron de 1,87 y 3,36 para el grupo experimental y de control respectivamente. Es decir, ambos grupos disminuyeron la media respecto al pre-test; no obstante, el grupo de control disminuyó mucho más que el experimental.

Respecto a la desviación estándar, cabe destacar que fue más amplia en el grupo de control en proporción al experimental.

De acuerdo al análisis estadístico, también es posible observar que valor de $p= 0,044$, el cuál es menor que el nivel de significancia. Por lo tanto, esto nos permite validar que la media de ambas poblaciones son significativamente diferentes, es decir, tras la intervención con tablet, el grupo experimental presenta una mejor comprensión lectora que el grupo de control.

Tabla 10: Estadística inferencial de la prueba T-Student para muestras independientes en el post-test.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Post-test	Se han asumido varianzas iguales	1,920	,172	2,073	47	,044	1,60500	,77410	,04771	3,16229
	No se han asumido varianzas iguales			2,051	35,688	,048	1,60500	,78265	,01722	3,19278

En la figura 5, es posible observar el resultado del post-test expresado en porcentaje de aprobación.

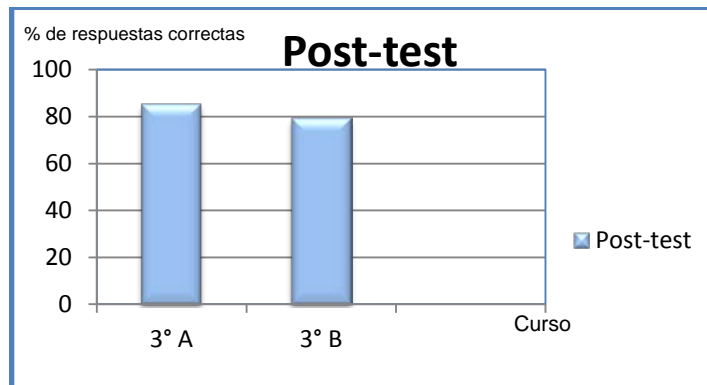


Figura 5: Gráfico de los resultados del post-test expresado en porcentaje

6.2. Dimensión cualitativa

Al terminar la unidad “Viaje al espacio”, con el objetivo de establecer la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración del *tablet* en las clases de comprensión lectora se realizó un *focus group*, que corresponde a un método de recolección de datos cualitativos, con el fin de complementar la investigación.

Para esta actividad se seleccionaron al azar 7 alumnos, quienes fueron parte del grupo experimental en esta investigación. Ellos asistieron a un *focus group*, que buscaba recoger datos respecto a sus percepciones sobre la integración del *tablet* en las clases de Lenguaje y Comunicación. En dicha oportunidad, la conversación fue guiada mediante preguntas, material didáctico y algunas láminas (Ver Anexo 10.9) para motivarlas respuestas de los participantes.

6.2.1. Focus group

Los participantes de esta actividad fueron escogidos al azar por la profesora jefe del curso, “el que los participantes sean asignados al azar significa que no hay un motivo sistemático por el cual fueron elegidos” (Hernández et al., 2008, p.133). Esto se realizó con una tómbola que contenía todos los nombres de los niños del curso y de ella se extrajeron 7 nombres de quienes participarían del focus group. Las características de estos alumnos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 11: Datos de los participantes del *focus group*

Establecimiento	Colegio Alemán de Santiago
Participantes	4 niños y 3 niñas
Curso	3°A
Edad promedio	8 años

El análisis de las respuestas de los niños y niñas que participaron del *focus group* se dan a conocer en la tabla 12 que corresponde a una matriz de análisis y categorización de las ideas expuestas por los estudiantes (Ver Anexo10.10).

Tabla 12: Matriz de análisis y categorización del *focusgroup*

Categorías de análisis	Sub-categorías	Frases codificadas
Concepciones y percepciones.	Concepto y características del <i>tablet</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • ... el <i>tablet</i>, porque como es <i>touch</i>. • ...en el <i>tablet</i> puedes hacer varias cosas... • ...el <i>tablet</i>, tú puedes moverlo con las manos... • el <i>tablet</i>, lo puedes transportar a cualquier parte. • Es divertido en el <i>tablet</i>, mover la página. • Cuando a veces en algunos párrafos es muy chiquitita la letra, [...] yo no la alcanzo a leer, pero ahí, en el <i>tablet</i> tú lo puedes agrandar, y entonces ahí tú lo entiendes mejor.
	Motivación en clases.	<ul style="list-style-type: none"> • Divertido, porque a las personas les gusta más trabajar con <i>tablets</i> que ocupar el cuaderno. • ...en el <i>tablet</i> es más divertido, leer, aprendes más cosas y hay muchos libros para leer. • ...me gusta trabajar con <i>tablets</i>. • Yo digo que estos niños están muy felices por ocupar un <i>tablet</i>... • [Con el <i>tablet</i>] no me desconcentro tanto.
	<i>Tablet</i> v/s PC	<ul style="list-style-type: none"> • ...en el computador no puedes bajar todos los juegos que en el <i>tablet</i> puedes bajar. • Porque en el computador no tenís <i>Appstore</i>... • ...el computador lo tienes que dejar en una parte no más, enchufado... • ...tienes que apretar más fuerte en el computador para que el computador lo entienda que estas tocando...

...continuación tabla 12.

Categorías de análisis	Sub-categorías	Frases codificadas
Concepciones y percepciones.	Percepción del trabajo grupal.	<ul style="list-style-type: none"> • Es divertido porque como él se está riendo, si tú trabajas como lo trabajamos de grupo, cuando sucede algo chistoso uno se ríe. • Yo quiero de pareja, porque así aprendes a compartir, a hacer cosas juntas. • No me gusta tanto la pareja, porque como que a veces este quiere eso, y este quiere esto otro. • ...al estar en pareja como que compartes las ideas con el otro. • ...por ejemplo a mí me divierte estar con mis compañeros y responder las preguntas junto a mi equipo.
Práctica y factores determinantes.	Actividades preferidas en general.	<ul style="list-style-type: none"> • Primero la del <i>tablet</i>, después la de leer y al final la del computador. • Porque yo no ocupo mucho el computador, ocupo más el <i>lpad</i> de mi papá.
	Actividades preferidas en clases con el uso de <i>tablet</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • A mí me gusta ver videos, porque informa más de lo que estamos aprendiendo. • Los videos también, porque es divertido, y entiendes más de lo que leíste, y de lo que se trata el cuento y la historia. • Escribir, porque escribo mucho más rápido y la letra es mucho más bonita. • Lo bueno del <i>tablet</i> es que no son párrafos tan grandes, van de a poquito de poquito...

...continuación tabla 12.

Categorías de análisis	Sub-categorías	Frases codificadas
Práctica y factores determinantes.	Las imágenes como factor de importancia en el uso de <i>tablet</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • [En el <i>tablet</i>] tú puedes empezar a ver la foto y ahí te muestran más específico las cosas, en cambio, cuando te lo dan en una guía, sólo te dan como tres imágenes y no aparece tanto, aparece como el personaje. • Todo el rato tienen los dibujos y entiendes más. • Yo prefiero el <i>tablet</i>, porque el otro [la guía] está blanco y negro, y es como más divertido tener algo así, que tener una hoja y dejarla en la mesa y leerla. • El <i>tablet</i> es mejor porque entiendes más y te muestran los dibujos.
Expectativas	Nivel de comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • ...igual te ayuda a entender la comprensión de lectura. • ...es muy divertido y bueno porque te ayuda a la comprensión. • es divertido usar <i>tablet</i> y según yo, aprendes mejor.
	Proyección hacia el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • Yo digo que es divertido porque ahí, a veces los niños aprenden un poquito más con la tecnología... • ...puedes trabajar con la tecnología, aprender más, puedes utilizar más las cosas que van a venir en unos años más... • ...para mí es divertido trabajar con una cosa menos obsoleta. • Yo encuentro que el <i>tablet</i> es divertido porque te acerca mucho más a la tecnología que hay ahora.

6.2.2. Concepciones y percepciones

Tras el análisis de la transcripción del *focus group*, es posible obtener importante información respecto a las percepciones que tienen los alumnos y alumnas respecto al uso de *tablet* en clases. En resumen, gran parte de las opiniones y comentarios realizados durante la sesión apuntaron a que se trató de una experiencia muy positiva. Dieron a conocer lo divertido que fue para ellos el uso de este dispositivo en clases, pues según argumentaron, aumentaba su concentración y motivación.

Del mismo modo, fueron capaces de definir con sus propias palabras las características principales de este dispositivo que más les gustaron, entre ellas cabe destacar que le otorgan una gran importancia a la manipulación digital de este aparato, pues varias veces mencionaron su tecnología *touch*. Por otra parte, también mencionaron la capacidad que tienen los *tablet* de realizar múltiples tareas, que es un dispositivo que se puede transportar con facilidad, que se puede agrandar la letra de los textos para leer mejor y muchas otras particulares que se desprenden de sus comentarios.

Al establecer una comparación entre el *tablet* y el computador, los niños y niñas exponen claramente que prefieren el primero sobre el segundo, pues el *tablet* les permite acceder con mayor facilidad a los juegos, es más sensible en cuanto a recepción de datos y se puede trasladar de un lado a otro.

Con respecto a la dinámica utilizada en clases respecto a la utilización de este dispositivo en parejas, se debe señalar que en general están de acuerdo pues así es posible compartir las ideas de los otros. No obstante, también hay quienes opinaron que es complicado aprender a transar y compartir la distribución de las tareas.

6.2.3. Práctica y factores determinantes

En relación a la práctica y a aquellos factores determinantes en el uso de *tablet*, es posible diferenciar las actividades que les gusta realizar en general y aquellas relacionadas con las clases y el uso de *tablet*.

En primer lugar, cabe señalar que frente a la posibilidad de realizar diferentes actividades, los niños y niñas en su totalidad escogieron en primer lugar el uso de *tablet*; en segundo lugar, leer un libro y en tercer lugar el uso del computador. El computador ocupa el último lugar, pues se trata de niños que no utilizan este aparato en forma habitual y cuando lo hacen no se sienten cómodos, pues demoran demasiado tiempo en lograr sus objetivos, a diferencia del *tablet*.

Respecto a las actividades realizadas en clases con el uso de *tablet*, lo que más les llamó la atención fue ver vídeos relacionados con la clase, al terminar la comprensión lectora; pues tal como ellos lo plantean, mediante este medio audiovisual les quedaba más claro lo leído y podían establecer relaciones más significativas con el contenido.

Del mismo modo, para ellos las imágenes que acompañaban los textos fueron muy significativas, porque los ayudaba a comprender mejor lo leído.

Por último, los participantes señalan que les gustó mucho escribir en el *tablet*, pese a lo que señalaban Ozok y colaboradores (2008); fundamentalmente, porque escriben con mayor rapidez y claridad en relación cuando lo hacen con letra manuscrita.

6.2.4. Expectativas

Los niños y niñas que participaron en este estudio declararon que el uso de *tablet* les gustó mucho, pues sienten que a través de este dispositivo pueden comprender mejor lo que leen, por tanto aprenden mejor.

Igualmente, ellos valoraron el hecho de acercarse y aprender un poco más sobre la tecnología que se utilizará en unos años más, pues para ellos el uso de cuadernos ya es arcaico.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se presenta la síntesis de los resultados y conclusiones globales respecto a esta investigación, la cual tenía como objetivo determinar el incremento de la comprensión lectora y la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración de aplicaciones educativas para *tablet* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Para lograr este propósito, en primer lugar se identificó el nivel de las habilidades de comprensión lectora de dos cursos paralelos —3°A experimental y 3°B grupo de control—, los cuales fueron evaluados mediante una prueba de comprensión lectora, que indicaba que ambos grupos eran similares. Por lo tanto, se cumplió con los criterios de validez y confiabilidad del instrumento al comenzar la investigación.

Así, se diseñó e implementó un programa de 12 clases, en las cuales se realizó una intervención con aplicaciones educativas para *tablet*, con el fin de potenciar las habilidades de comprensión lectora. En dichas clases los estudiantes del grupo experimental trabajaron en parejas con un *tablet*; mientras que los del grupo de control hicieron exactamente lo mismo, pero con guías en papel. De esta forma, los estudiantes que trabajaron con *tablet* accedían al Aula Virtual del colegio y realizaban actividades que guiaban todos los momentos de las clases —inicio, desarrollo y cierre— mediante anticipación de la lectura, lectura silenciosa y posteriormente una batería de preguntas que apuntaban al desarrollo de cada unas de las 6 estrategias de comprensión lectora, de acuerdo a la taxonomía de Barrett (1968).

Todas estas actividades las desarrollaban los estudiantes colaborativamente con su pareja y en la interacción con el resto de los compañeros y compañeras, trabajando activamente para resolver los problemas propuestos con ayuda de las estrategias enseñadas.

Finalmente, tras las 12 sesiones de intervención en ambos grupos, se volvió a aplicar otro test el día siguiente a la última sesión, de similares características respecto al primero, con el fin de comprobar si se cumplió o no la hipótesis de esta investigación.

En este caso, se debe señalar que se trató en todo momento de resguardar las condiciones ambientales apropiadas para la implementación de este trabajo. No obstante, existió un factor que no fue posible controlar y que pudo incidir en los resultados finales. Este corresponde al momento de aplicación del post-test, ya que no fue viable realizar esta prueba antes y se debió aplicar al finalizar el año escolar. Esta situación pudo afectar el resultado la investigación, ya que ambos grupos bajaron su rendimiento respecto a la comprensión lectora en esta instancia, posiblemente debido al cansancio que tienen los niños durante los últimos días de clases.

Así, el resultado del post-test y su análisis determinó el descarte de una parte de la hipótesis de investigación, la cual sugería que la integración de aplicaciones educativas para *tablet* incrementa el nivel de las habilidades de comprensión lectora. No obstante, cabe destacar que frente al resultado del *focus group* sí se corrobora la parte de la hipótesis que determina cómo influye en la percepción en los alumnos, la integración de aplicaciones educativas para *tablet* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Al comparar el grupo de control, respecto al experimental, se debe señalar que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. Esto quiere decir que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en el post-test, tras la intervención con *tablet*, en relación al grupo que no utilizó la *tablet*.

Del mismo modo, al comparar la desviación estándar en cada grupo, considerando el pre-test y el post-test, queda en evidencia que el grupo que utilizó *tablet* durante sus clases tuvo un desempeño más parejo en sus resultados finales, es decir, se disminuyó significativamente la brecha entre los puntajes más altos y más bajos del curso. Aquellos alumnos que eran muy descendidos fueron capaces de mejorar durante este período y así disminuyó la diferencia entre los mismos compañeros y compañeras del curso. Por su parte, en el grupo de control sucedió lo contrario, aquellos estudiantes que en la primera evaluación resultaron descendidos respecto al promedio del curso,

en esta segunda instancia bajaron aún más su rendimiento, acrecentando la brecha entre los puntajes más alto respecto a los más bajos.

Por otra parte, tras el análisis cualitativo queda en evidencia las preferencias de los estudiantes por utilizar *tablet* en clases, a ellos les gusta trabajar con este dispositivo y este aspecto es fundamental si se considera el valor de la motivación en el proceso de aprendizaje. Tal como menciona Segura (2007):

Aunque no existen pruebas concluyentes de que las TIC favorezcan el aprendizaje, sí parece que pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje, además de superar las barreras del tiempo y el espacio (p. 12).

Precisamente esa dinámica fue posible observar en la sala de clases y se puede evidenciar en el *focusgroup*, los niños al estar más motivados e interesados a participar en las actividades, fueron capaces de resolver problemas por sí mismos y de interactuar con otros, aprendiendo de los mismos compañeros y compañeras, lo que sin lugar a dudas es un objetivo fundamental para la sociedad de hoy. Del mismo modo, los niños que suelen tener más problemas para concentrarse en clases, reconocieron mediante el *focusgroup*, que con este dispositivo pueden lograr enfocar su atención en clases, pues trabajando activamente se involucran más en su proceso de aprendizaje y así terminan construyendo un aprendizaje significativo.

También, es importante destacar que para estos niños y niñas, acercarse e interactuar con este dispositivo no les significó una tarea difícil. Por el contrario, cuando se enfrentaban a una situación en la que no sabían cómo manejar el dispositivo acudían a su pareja de trabajo, o bien a los compañeros a su alrededor y en última instancia a la profesora, quién cumplió el rol de acompañar y guiar el proceso de aprendizaje. De igual forma, ellos valoraron trabajar con esta tecnología, pues la consideran una herramienta vigente.

8. PROYECCIONES

Tras esta investigación la puerta queda abierta para que se hagan estudios que abarquen un universo mayor de sujetos y donde la intervención sea durante un período más prolongado en el tiempo, pues así se podría vislumbrar si hay un impacto a largo plazo respecto a la integración de las *tablets* en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Además, es posible que a raíz de este trabajo se desarrollen nuevos focos de interés. Por ejemplo, otra línea investigativa podría tratar cómo la lectura en *tablets* influye en el rendimiento académico, pues ahí se podrían considerar las notas como un reflejo de los aprendizajes adquiridos mediante esta metodología. O bien, se podría investigar cómo a través de la *tablet* se podría motivar el placer por la lectura, dado los resultados tan positivos respecto a la motivación de los niños y niñas que utilizaron este dispositivo en clases.

Asimismo, es posible que se realicen indagaciones respecto a la integración de la *tablet* en el aula en otras áreas como en matemática, ciencias e idiomas, por mencionar sólo algunas.

Finalmente, pese a que no ha sido mencionado anteriormente y no ha sido el foco de esta investigación, cabe señalar la importancia de la capacitación docente para poder llevar a cabo proyectos e implementaciones de esta naturaleza, pues como se señaló en el marco teórico, las metodologías que utiliza el profesor son fundamentales para replicar experiencias como la presentada en esta tesis.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la Calidad de la Educación (2013a) Informe Técnico Simce 2012. Santiago.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2013b) Síntesis de Resultados 4° Educación Básica Simce 2012. Santiago.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, núm. extraordinario, 63-93.
- Álvarez, J. (1987). El rol de la computadora en la enseñanza de la lectoescritura. Lectura y Vida, 8(3), 26-34.
- Anderson, L., Krathwohl, D. & Bloom, B. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. (Propia, trad.) Longman, New York.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa Calpe, Madrid
- Barrett, T. (1968) Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension (Propia, trad.) Recuperado el 30 de agosto de 2013 de http://www.vdac.de/vdac/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=149
- Bauman, Z. (2003). "Modernidad Líquida". México. Fondo de Cultura Económica
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bermeosolo, J. (2001). ¿Cómo aprenden los seres humanos? Mecanismos psicológicos del aprendizaje. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2007, 30 de marzo). La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. Recuperado el 06 de febrero de 2014 de <http://cristyct.blogspot.com/2007/03/texto-2-la-alfabetizacin-inicial-un.html>
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. Perspectiva Educacional. 49 (1), 32-61.

- Cassany D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado. 9 (4), 53–71.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida, 25(2), 6-23.
- Cenich, G., y Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2), 1-19.
- Centro de Estudios MINEDUC (2013). Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década. (Serie Evidencias N°17). Santiago.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos, teoría y práctica de la educación, 6, 1-13.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. Lectura y vida, 2(2) 1-8.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011a). Plan Nacional de Fomento a la Lectura. Santiago.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011b) “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional”. Santiago.
- Chóliz (2004): Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. Consultado en <http://www.uv.es/~choliz>
- CIDE (2008, Diciembre) Encuesta CIDE a actores de la educación (Informe final). Santiago, Universidad Alberto Hurtado.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. Comunicar, 16(33), 213-219.
- Dundar, H., & Akcayir, M. (2012). Tablet vs. Paper: The Effect on Learners' Reading Performance. International Electronic Journal of Elementary Education, 4(3), 441-450.
- Falloon G. (2013) Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways, Computers & Education. (Propia, trad.). doi: 10.1016/j.compedu.2013.06.006.
- Farías, K. y Saavedra, L. (2013) Proyecto uno a uno. Trabajo presentado en el Seminario Tecnologías al Servicio de la Educación. Santiago, enero.

- Gartner (2014, enero). Gartner Says Worldwide Traditional PC, *Tablet*, Ultramobile and Mobile Phone Shipments On Pace to Grow 7.6 Percent in 2014. (Propia, trad.). Recuperado el día 06 de febrero de 2014 de <http://www.gartner.com/newsroom/id/2645115?fnl=search>
- Gertner, R. (2012). The Effects of Multimedia Technology on Learning, (Unpublished Master's Thesis). Abilene Christian University.
- Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 8, 91-99.
- Gutiérrez, E. (2008) La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. CERLALC, Bogotá.
- Hernández, A. (2013). *TabletPC*ylpad. Recuperado el día 30 de junio de 2013 de <http://www.informaticamoderna.com/TabletPC.htm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación. México: Ed. Mc Graw Hill Interamericana.
- Infante, M. (2003). El aprendizaje de la lectura y su sustento lingüístico. *Pensamiento Educativo*. 32, 129–140.
- International Data Corporation (2014) Predicciones IDC: 2014 será un año de crecimiento, innovación y transformación en el uso de tecnologías Consultado en <http://cl.idclatin.com/releases/news.aspx?id=1579>
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura. UNESCO, Santiago
- Labra, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de educación*, (1), 255-279.
- Liang, W., Yu, S., Long, T., & Vegas, L. (2011). A Study of the *Tablet* Computer's Application in K-12 Schools in China. (Propia, trad.). Proceedings of AIAI2011, 3-7.
- Marés, L. (2012). *Tablets* en educación. Oportunidades y desafíos en políticas uno a uno.

- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). El medio es el masaje. Paidós Ibérica, Madrid.
- Millán, J. (2001). La lectura y la sociedad del conocimiento. Federación de Gremios de Editores de España.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2012) Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2012: Manual de Cuestionario. Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). Informe de resultados PISA 2009 Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2011a). Resultados Pisa 2009 Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2011b). PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Bases Curriculares. Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2013a) Introducción de Bases curriculares
- Ministerio de Educación de Chile (2013b). Enlaces. Recuperado el 05 de marzo de 2014 en <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44>
- Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. Revista de educación, 352, 77-97.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, 33(2), 153-170.
- Olivares, S., Bustos, N., Moreno, X., Lera, L., y Cortez, S. (2006). Actitudes y prácticas sobre alimentación y actividad física en niños obesos y sus madres en Santiago, Chile. *Revista chilena de nutrición*, 33(2), 170-179.
- Organismo Técnico Intermedio para Capacitación (2013) Estudio sobre Competencias Básicas de la Población Adulta 2013. Santiago.
- Ozok, a. A., Benson, D., Chakraborty, J., & Norcio, A. F. (2008). A Comparative Study Between *Tablet* and Laptop PCs: User Satisfaction and Preferences. (Propia, trad.). *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24(3), 329-352. doi:10.1080/10447310801920524
- Pérez, J (2011). Aprendizaje motivacional, proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Páiderex*, 2(5), 1-34

- Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. On The Horizon MCB University Press.
- Prensky, M. (2003). Don't Bother Me Mom: I'm learning.
- Price, A. (2011). Making a difference with smart *tablets*. (Propia, trad.). *TeacherLibrarian*, 39(1), 31-34.
- Proyecta (s/f). La *tablet* en educación primaria. Extraído el 04 de junio de 2013 desde <http://www.plataformaproyecta.org/metodologia/la-tablet-educacion-primaria>
- Ramírez, M., Clavero, F., y Salguero, M. (2003). Cognición-Metacognición, Motivación y Rendimiento Académico. *Eúphoros*, (6), 409-431.
- Real Academia Española. (2013). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Romero, P. (s/f). Apps de cuentos para niños. Extraído el 09 de julio de 2013 desde <http://www.serpadres.es/3-6-anos/educacion-y-desarrollo/apps-de-cuentos-para-ninos.html>
- Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas, Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Noviembre, España.
- Segura, M (2011) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. Trabajo presentado en XXII Semana Monográfica de la Educación, Noviembre, Madrid.
- Sneller, J. (2007, October). The *Tablet* PC classroom: Erasing borders, stimulating activity, enhancing communication. In *Frontiers In Education Conference-Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports, 2007*. (Propia, trad.). FIE'07. 37th Annual (pp. S3J-5). IEEE.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Stickel, M. (2009, October). Impact of lecturing with the *tablet* PC on students of different learning styles. In *Frontiers in Education Conference. FIE'09. 39th IEEE*. 1-6
- Tapia, V., y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista investigación psicológica*. 11(1), 37-68.

- Theys, M. D., Lawless, K., y George, S. (2005, October). *Tablet computers and the traditional lecture*. In *Frontiers in Education, 2005. FIE'05. Proceedings 35th Annual Conference* (pp. T2G-7). IEEE.
- Vallejo, C (2013) *Introducción de las tecnologías en la educación – SAMR*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado el 10 de junio 2014 desde <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion?start=2>
- Vallés, A. (2005) *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit. *Revista de Psicología*. 11, 49-61. Universidad de San Martín de Porres. Perú
- Van Dijk, T. &Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. (Propia, trad.). New York: Academic Press.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., &Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Vera, A. (2013, marzo) *Entrega de Tablets Proyecto Aulas Virtuales*. Disponible en <http://www.brs.cl/ver-actividad.php?ida=572>
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zambarbieri, D., &Carniglia, E. (2012). *Eye movement analysis of reading from computer displays, eReaders and printed books*. *Ophthalmic and PhysiologicalOptics*, 32(5), 390-396.

10. ANEXOS

10.1. Planificación de la intervención con *tablet*

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	0 (PRUEBA PILOTO)
Fecha	Lunes 11 de noviembre 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Utilizar el <i>tablet</i> y sus funciones.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Escuchan el objetivo de la clase y se reúnen en parejas para recibir un <i>tablet</i>.</p> <p>Desarrollo: Encienden el dispositivo y escuchan las instrucciones relacionadas con su utilización.</p> <p>Acceden al Aula Virtual con su cuenta personal y realizan un recorrido virtual por diferentes actividades de apresto respecto al dispositivo de <i>tablet</i>, tales como buscar información en internet, descargar un archivo, ver vídeos e instalar aplicaciones desde Play Store.</p> <p>Cierre: Comentan a nivel de plenario lo aprendido respecto al uso de <i>tablet</i>.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	<i>Tablet</i> Samsung 10" Aula Virtual del DS
Evaluación	Evaluación Formativa: Uso del dispositivo de <i>tablet</i>

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	1
Fecha	Martes 12 de noviembre 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Identificar la idea principal de textos breves.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Observaban una imagen de la Luna en el Aula Virtual y comentan qué conocen, cuáles son sus sentimientos y/o pensamientos frente a ella.</p> <p>Desarrollo: En parejas, descargan, abren la aplicación de Play Tales y leen el título del texto "Secretos de la luna"; exponen sus hipótesis sobre cuál podría ser el contenido del texto que leerán.</p> <p>Leen el texto "Secretos de la luna" y responden las preguntas del Aula Virtual sobre la idea principal del texto.</p> <p>Cierre: Comentan a nivel de plenario, corrigen sus respuestas y comentan lo aprendido.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	<p>Tablet Samsung 10"</p> <p>Aplicación Play Tales: "Secretos de la luna"</p>
Evaluación	Evaluación Formativa: Identificar a nivel de plenario la idea principal de textos breves.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	2
Fecha	Jueves 14 de noviembre 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Identificar la idea principal de noticias.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Observan algunas imágenes de Marte en el Aula Virtual y comentan qué conocen de este planeta.</p> <p>Desarrollo: Responden en el Aula Virtual unas preguntas del vocabulario del texto.</p> <p>Leenen parejas en el Aula Virtual, un párrafo de una noticia de Martey piensan en la idea principal respondiendo a las preguntas: ¿De quién se habla? y ¿Qué se dice?, luego lo comentan a nivel grupal cuál es la idea principal de este párrafo y con esa información redactan un posible titular para la noticia.</p> <p>Descargan y abren un PDF con la noticia completa de “Robot que viajará a Marte” y responden algunas preguntas de comprensión lectora en el Aula Virtual.</p> <p>Cierre: Corrigen sus respuestas y comentan lo aprendido.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	<p>Tablet Samsung 10"</p> <p>PDF: Noticia “Robot que viajará a Marte”</p>
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de las preguntas de comprensión lectora.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	3
Fecha	Viernes 15 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Extraer información explícita de textos informativos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Observan en el Aula Virtual una imágenes animadas de unos astronautas y comenta qué les llama la atención de dicha animación (Podrían indicar sus movimientos, las acciones, etc.) y cómo creen que deben prepararse los astronautas para vivir sin gravedad.</p> <p>Desarrollo: Descargan y leen en parejas atentamente una guía en PDF sobre “Entrenamiento para astronautas” desde el Aula Virtual e identifican la idea principal.</p> <p>Leen más abajo, en el mismo PDF, algunas preguntas en un cuestionario sobre extraer información explícita del texto “Entrenamiento para astronautas”.</p> <p>Luego indican a qué párrafo corresponde cada información.</p> <p>Cierre: Corrigen la actividad con ayuda de la profesora y comentan para qué servirá realizar este tipo de ejercicios. Se trata de concluir que es una de las estrategias para mejorar la comprensión lectora.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" PDF: “Entrenamiento para astronautas”
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de actividad mediante la observación.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	4
Fecha	Lunes 18 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Extraer información explícita de textos informativos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: En parejas observan una imagen de un astronauta y comentan sobre qué utilidad tienen los trajes espaciales, escriben su respuesta en el Aula Virtual. Desarrollo: Descargan y leen atentamente un PDF sobre "Traje espacial" en el Aula Virtual y luego, leen las preguntas sobre cómo reconocer los hechos y detalles de este tipo de texto. Responden en el Aula Virtual un cuestionario de indagación destacando los detalles del texto que permiten responder las preguntas. Cierre: Observan un vídeo sobre las partes del traje espacial en http://www.youtube.com/watch?v=fglteosiXsc y comentan qué les parece conocer esta información.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" PDF: "Traje espacial"
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección del cuestionario de indagación.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	5
Fecha	Martes 19 de noviembre
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Clasificar información de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Observan una imagen de un traje espacial y comentan qué recuerdan del texto leído la clase anterior.</p> <p>Desarrollo: Vuelven a leer el texto en parejas "Traje espacial", enumeran cada uno de los párrafos y completan en el Aula Virtual una actividad de clasificación donde identifican a qué parte del esquema aparece cada información requerida.</p> <p>Cierre: Observan un vídeo del traje espacial en: http://educacion.uncomo.com/video/como-es-un-traje-espacial-17391.html y comentan lo aprendido, tratando de deducir qué estrategia aprendieron en la clase.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" PDF: Traje espacial.
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de los esquemas.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	6
Fecha	Jueves 21 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Clasificar la información de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Observan un vídeo animado de los planetas del Sistema Solar. http://www.youtube.com/watch?v=LvwrDgld2HY Desarrollo: Leen junto con su compañero/a, unas diapositivas de PPT sobre los planetas del Sistema Solar y sus características. En grupos, identifican qué elementos se repiten en cada descripción y elaboran un esquema en la aplicación SchematicMind y organizan la información según su propio criterio. Cierre: Muestran sus esquemas frente al curso y comentan lo aprendido sobre esta estrategia que consiste en clasificar la información.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" PPT de Los planetas del Sistema Solar.
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de los esquemas grupales.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	7
Fecha	Viernes 22 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Comprender información inferencial de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Observan una imagen de Valentina Tereshkova y realizan sus hipótesis sobre quién es y qué hizo. Desarrollo: En parejas leen la biografía de Valentina Tereshkova en un PPT y tratan de realizar inferencias sobre algunos temas que son propuestos mediante un cuestionario guiado que deben responder en el Aula Virtual y que deben justificar con extractos del mismo texto. Cierre: Corrigen sus respuestas y comentan lo aprendido sobre esta estrategia que consiste en tomar ideas del texto para inferir otras nuevas. Comentan sus técnicas para lograrlo.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" PPT de Valentina Tereshkova
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección del cuestionario guiado.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	8
Fecha	Lunes 25 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Comprender información inferencial de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Descargan la aplicación del <i>tablet</i> "La hormiga y la cigarra" de LisbonLabs en Play Store y realizan predicciones del texto con solo leer el título y la imagen. Desarrollo: Leen en parejas el texto "La hormiga y la cigarra" y realizan una descripción de las características de los personajes, no solo físicamente, sino que también con respecto a las actitudes y decisiones que tomaron. Con ayuda de una serie de preguntas expuestas en el Aula Virtual configuran el perfil de ambos personajes. Finalmente, infieren qué hubiese pasado si la actitud de la Cigarra hubiese sido diferente. Cierre: Comentan sus respuestas sobre la estrategia aprendida.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	<i>Tablet</i> Samsung 10" Aplicación "La hormiga y la cigarra"
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de las preguntas del Aula Virtual.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	9
Fecha	Jueves 28 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Realizar una lectura crítica de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Comentan cuál es su comida favorita y qué ingredientes tiene. Luego escuchan atentamente una receta de una cazuela y comentan qué les parece la preparación de esta comida. Desarrollo: Descargan de Play Store la aplicación Sopa de Piedra de Q.L.L. INC. TTD. Leen en parejas atentamente el cuento "Sopa de piedra". Luego comentan en parejas el resultado de la sopa y establecen juicios críticos sobre actitud de los personajes del cuento, guiados por preguntas del Aula Virtual. Cierre: Comentan qué estrategia utilizaron para lograr responder las preguntas.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" Aplicación "Sopa de piedra"
Evaluación	Evaluación Formativa: Observación de las estrategias utilizadas para desarrollar una lectura crítica.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	10
Fecha	Viernes 29 de noviembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Realizar una lectura crítica de textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Comentan qué harían ellos si tuvieran una "Olla llena de leche", escriben su respuesta en un post-it virtual, luego expone cada uno su decisión. Desarrollo: En parejas leen atentamente el texto "Castillos en el aire" descargado de LisbonLab a través de Play Storey realizan una lista de los hechos reales y los imaginarios del relato. Comentan en un foro del Aula Virtual qué les parece la actitud del protagonista de la historia y cómo ellos hubiesen actuado en su lugar. Cierre: Leen las opiniones de sus compañeros y realizan comentarios pertinentes.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" Aplicación "Castillos en el aire"
Evaluación	Evaluación Formativa: Revisión de los comentarios en el foro.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	11
Fecha	Lunes 02 de diciembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Evaluar apreciativamente los textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	<p>Inicio: Observan una imagen de la "Caperucita Roja" y predicen de qué se tratará el texto que se leerá en la clase. Luego comentan qué saben de la Caperucita Roja.</p> <p>Desarrollo: En parejas leen atentamente el cuento animado de la "Caperucita Roja" en la aplicación LisbonLabs de Play Store.</p> <p>Completan en el Aula Virtual una tabla de contenidos sobre diferentes aspectos del cuento, tales como: actitud de la mamá, comportamiento de Caperucita, etc.</p> <p>Cierre: Comparten sus respuestas con el resto del curso, enfatizando la actitud en la evaluación comprensiva de la historia.</p>
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	<p>Tablet Samsung 10"</p> <p>Aplicación de "Caperucita Roja"</p>
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección de la tabla de contenidos.

PLANIFICACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Curso: 3° Básico **Sub-área:** Lenguaje y Comunicación **Profesora:** Daniela Arriagada

Unidad 4: "Viaje al espacio"

N° de Clase	12
Fecha	Martes 03 de diciembre de 2013
Aprendizaje	Aprendizaje esperado de la clase
	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora: Evaluar apreciativamente los textos.
Estrategias Metodológicas	Actividades y procedimientos
	Inicio: Comentan en torno la interrogante sobre si los han dejado alguna vez solos en la casa y sobre qué recomendaciones le ha dado su mamá al respecto. Desarrollo: Leen atentamente “El lobo y los siete cabritos” y realizan un cuadro comparativo entre la actitud de los personajes principales de este cuento, en contraste con los de la “Caperucita Roja” en el Aula Virtual. Cierre: Corrigen sus respuestas y comentan lo aprendido y qué importancia tiene esta estrategia.
Recursos	Didácticos/Tecnológicos
	Tablet Samsung 10" Aplicación de “El lobo y los siete cabritos”
Evaluación	Evaluación Formativa: Corrección del cuadro comparativo del Aula Virtual.

10.2. Análisis de integración curricular clase a clase

Número de clase Acciones de integración curricular	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Utilizar transparentemente de las tecnologías			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar las tecnologías para planificar estrategias para facilitar la construcción del aprender.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar las tecnologías en el aula.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar las tecnologías para apoyar las clases.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar las tecnologías como parte del currículum.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar las tecnologías para aprender el contenido de una disciplina.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Usar software educativo de una disciplina.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

10.3. Pre-test



PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre:Curso: 3º.....

Fecha:..... Puntos: /24 Nota: _____

I. Lee esta fábula. Luego responde las preguntas sobre el texto. Escoge la mejor respuesta a las preguntas 1 a 6.

Había una vez una perdiz que pensaba que la trataban injustamente. Todos los días, miraba cómo la gente les lanzaba alimento a las palomas. Ella por el contrario, tenía que buscar a duras penas el bocado. “Esto no es justo”, pensaba la perdiz. Hasta que un día, decidió hacer algo al respecto.

La perdiz se cubrió de polvo blanco. Luego se acercó lentamente al grupo de palomas. Las palomas la confundieron con una de ellas. La saludaron y compartieron su alimento con confianza. “¡Esto es vida!”, pensó la perdiz. Todo marchó bien hasta un día en que habló y dejó salir su propio sonido. Las palomas se dieron cuenta de que esta nueva integrante no era una paloma, sino un ave disfrazada. Entonces la echaron fuera del palomar.

La perdiz intentó regresar a vivir con las aves de su especie. Pero las otras perdices no la reconocieron debido a su plumaje blanco.



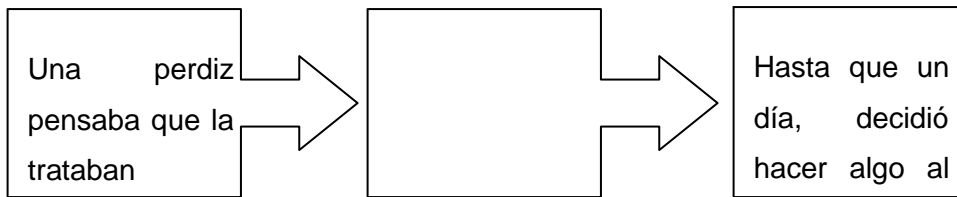
1. ¿Cuál es la idea principal de este texto?

- a) El trato injusto que recibía una perdiz.
- b) El engaño que realiza una perdiz para conseguir alimento.
- c) El plumaje blanco de las palomas.
- d) La confusión de un grupo de palomas.

2. Según el texto, luego de cubrirse con polvo blanco la perdiz:

- a) Se comió el alimento de las palomas.
- b) Buscó a duras penas un bocado.
- c) Regresó a vivir con las aves de su especie.
- d) Se acercó al grupo de palomas.

3. Los recuadros cuentan algunos sucesos de esta fábula.



1

2

3

¿Qué información corresponde al recuadro vacío?

- a) Las palomas la confundieron con una de ellas.
- b) Las otras perdices no la reconocieron.
- c) Miraba cómo la gente le lanzaba alimento a las palomas.
- d) La perdiz se cubrió con polvo blanco.

4. Según la fábula, puede decirse que:

- a) Una perdiz puede parecerse a una paloma, excepto por su color.
- b) Las palomas y las perdices hacen los mismos sonidos.
- c) A las palomas no les gusta compartir su alimento.
- d) Las perdices nunca tienen suficiente alimento para comer.

5. ¿Qué oración indica una opinión?:

- a) Esto no es justo.
- b) Compartieron su alimento con confianza.
- c) Habló y dejó salir su propio sonido.
- d) No era una paloma.

6. En el primer párrafo la expresión “tenía que buscar a duras penas cada bocado”, quiere decir que:

- a) Sufría cada vez que encontraba comida.
- b) Le costaba mucho encontrar comida.
- c) No le gustaba comer.
- d) Siempre comía mucha comida.

II. Lee el siguiente texto sobre una niña que visita a su familia en India. Luego responde las preguntas.

Shalini nació en India. Ella creció en Chile con sus padres. Su familia se mudó a este país cuando su papá consiguió un trabajo nuevo. Ellos dejaron India para ir a su nuevo hogar en Chile cuando Shalini tenía cuatro años.

La mayor parte de la familia de Shalini vive todavía en India. Ella no ve a sus abuelos, tíos y primos hace mucho tiempo.

Shalini volvió a India de visita. Conoció por primera vez a su prima Yatish. “Yatish y su familia son hindúes como yo”, dijo Shalini. “Ellos no comen carne ni pescado. Comen pollo, huevos y queso”.

Shalini volverá a India el siguiente verano. Ella pasará ocho semanas con sus abuelos. “No puedo esperar”, dijo Shalini. “Me encanta vivir en Chile, pero India es también mi hogar”



7. ¿De qué se trata principalmente este texto?

- a) Se trata de una niña que nació en Chile y se fue a vivir a India.
- b) Se trata de la prima de una niña que vive en India.
- c) Se trata de una niña que nació en India y se fue a vivir a Chile.
- d) Se trata de las vacaciones una niña India en Chile.

8. Según el texto, la familia de Shalini llegó a Chile:

- a) Porque su padre consiguió un trabajo nuevo.
- b) Para pasar ocho semanas con sus abuelos.
- c) Para conocer a su prima Yatish.
- d) Para pasar sus vacaciones de verano.

9. ¿Cuál de los siguientes alimentos puede comer Yatish?:

- a) Carne, pollo y pescado.
- b) Pescado, queso y huevos.
- c) Carne, huevos y ensaladas.
- d) Pollo, queso y huevos.

10. De acuerdo al texto, puedes darte cuenta de que Yatish:

- a) no le presta atención a lo que come.
- b) come solo algunas comidas.
- c) come todo tipo de comidas.
- d) no le gusta comer hamburguesa.

11. ¿Cuál de la siguiente información no está descrita en el texto?:

- a) La alimentación de Shalini.
- b) El tiempo que Shalini estará en India.
- c) El motivo por el cual su familia se mudó de India.
- d) Los sentimientos de Shalini respecto a India y Chile.

12. El propósito principal del autor de este texto es:

- a) informar las diferencias entre Chile e India.
- b) narrar la historia de una niña.
- c) explicar la alimentación de los hindúes.
- d) tratar de convencer al lector de las ventajas de la India.

III. Lee el siguiente texto.

El día 2 de abril de 1981, el transbordador Columbia despegó desde Cabo Cañaveral, Florida. El capitán John Young y el comandante Robert Crippen fueron elegidos para pilotear este primer vuelo de la nave. Su misión era probar que el transbordador funcionaría en el espacio y que podría usarse en más de una misión.



Los científicos nunca antes habían probado una nave en el espacio. Ellos estaban nerviosos durante el lanzamiento y

observaban como halcones mientras el Columbia despegaba.

Young y Crippen pasaron dos días en el espacio. En ese tiempo, fueron capaces de probar lo que esperaban los científicos. Cuando se completó la misión, el 4 de abril, el Columbia aterrizó en forma segura en California. Los científicos estaban emocionados al darse cuenta de que los duros años de trabajo comenzaban a dar frutos.

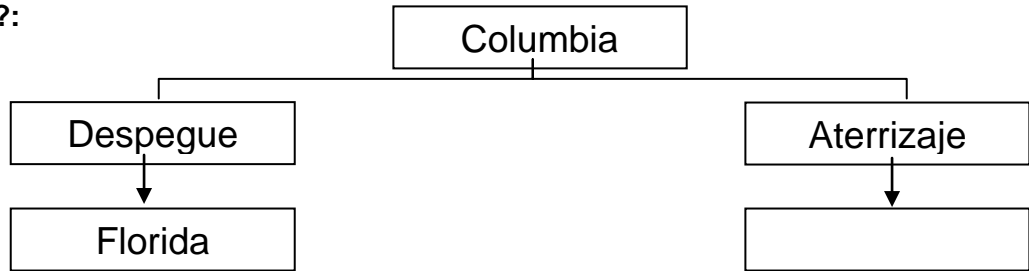
13. El texto leído se trata principalmente de:

- a) una misión espacial a otro planeta.
- b) el primer viaje de prueba de un transbordador.
- c) el nerviosismo de un grupo de astronautas.
- d) el lanzamiento de una nave espacial a Florida.

14. ¿Cuál era la misión del viaje?:

- a) Lanzar la primera nave hacia el espacio.
- b) Probar que el transbordador funcionaría en el espacio.
- c) Aterrizar en forma segura.
- d) Enviar un transbordador de forma segura a California.

15. ¿Cuál de las siguientes alternativas completa mejor el cuadro vacío del esquema?:



- a) Florida.
- b) Cabo Cañaveral.
- c) Columbia.
- d) California.

16. La frase del segundo párrafo “*observaban como halcones*” significa que los científicos miraban:

- a) lentamente.
- b) felizmente.
- c) atentamente.
- d) mientras volaban.

17. ¿Cuál de las siguientes oraciones contiene un hecho que no podría ocurrir en la realidad?:

- a) Young y Crippter fueron elegidos para pilotar una nave.
- b) Young y Crippter volaban como halcones.
- c) Los científicos estaban nerviosos.
- d) El Columbia aterrizó de forma segura.

18. ¿Qué palabras describen mejor los sentimientos de los científicos?:

- a) Nerviosismo y alegría.
- b) Ansiedad y temor.
- c) Susto y tristeza.
- d) Felicidad y tranquilidad.

IV. Lee el siguiente texto.

20 de enero, 2013

Querida Sara:

¿Qué tal tu nueva casa? Muchas cosas han cambiado en el vecindario desde que te mudaste. Mi gato, Flufy, no ha actuado de manera muy normal últimamente. Creo que te extraña. Ojalá pudiera hablar y decirme lo que le pasa.

La familia que se mudó a tu casa se ve extraña. No salen de la casa y cuando lo hacen, nunca saludan. Sus cortinas están cerradas todo el día. Mi mamá dice que quizás sean extraterrestres que vienen del espacio exterior.

La semana pasada, no pude ir a mi clase de natación, porque me sentía como un perrito enfermo. Estoy en el nivel cuatro ahora. Espero alcanzar el nivel cinco antes de que termine el verano.

¿Cuándo vendrás a verme? Escíbeme pronto y me avisas.

Cariños, Karina

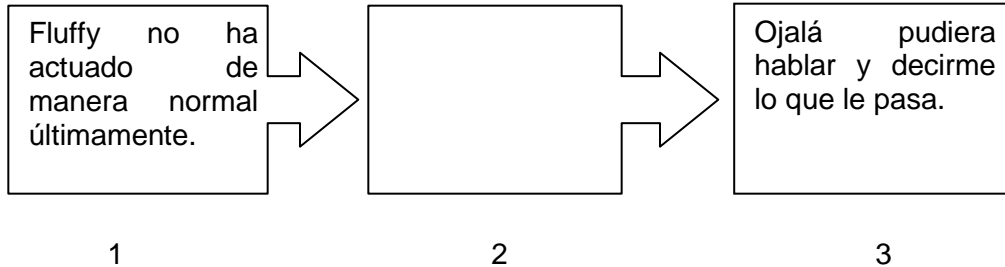
19. ¿De qué se trata principalmente esta carta?:

- a) De unos vecinos raros.
- b) De una familia de extraterrestres.
- c) De una amiga que extraña a otra.
- d) De las clases de natación de una niña.

20. Según Karina, los nuevos vecinos son extraños, porque:

- a) son extraterrestres.
- b) son demasiado amistosos.
- c) nunca saludan.
- d) no practican natación.

21. Estos recuadros muestran cierta información que aparece en la carta.



¿Qué información corresponde al recuadro vacío?

- a) La familia que se mudó a tu casa se ve extraña.
- b) Creo que te extraña.
- c) Muchas cosas han cambiado en el vecindario.
- d) ¡Me sentía como un perrito enfermo!

22. Según el texto, es posible inferir que:

- a) Karina extraña mucho a su amiga Sara.
- b) Sara volverá a visitar pronto a su amiga.
- c) Sara se mudará a la casa de los extraños vecinos.
- d) Los nuevos vecinos vienen de Marte.

23. ¿Cuál de los siguientes hechos no podría ocurrir en la realidad?:

- a) Karina recibe una carta de Sara.
- b) Karina se hace amiga de los nuevos vecinos.
- c) Karina está enferma y se convierte en un perro.
- d) Karina llega al nivel cinco de su clase de natación.

24. ¿Qué oración describe mejor los deseos de la autora?:

- a) No pude ir a mi clase de natación.
- b) La semana pasada estuve enferma.
- c) Estoy en el nivel cuatro ahora.
- d) Espero alcanzar el nivel cinco antes de que termine el verano.

10.4. Post-test



PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre:Curso: 3°.....

Fecha:..... Puntos: /24 Nota:

I. Lee esta fábula. Luego responde las preguntas sobre el texto. Escoge la mejor respuesta a las preguntas 1 a 6.

Había una vez dos ranas que vivían juntas en un pantano. El pantano era un lugar maravilloso para las ranas. Siempre había muchos insectos para comer y mucha agua para jugar y beber.

Un caluroso día de verano, el pantano se secó. A las ranas les gustan los lugares mojados, húmedos y el pantano estaba seco como un desierto. Las dos ranas decidieron buscar otro lugar para vivir.



Después de un tiempo, las dos ranas llegaron a un pozo profundo. Una de las ranas miró dentro del pozo y vio agua. Ella le dijo a su amiga:

— ¡Este parece ser un lugar agradable y fresco. Saltemos adentro y vivamos aquí!

La otra rana tenía más cabeza y contestó:

— No tan rápido mi amiga. ¿Qué pasaría si pozo se secara algún día? ¿Cómo saldríamos de aquí?

La moraleja de esta fábula: ¡Hay que pensar antes de actuar!

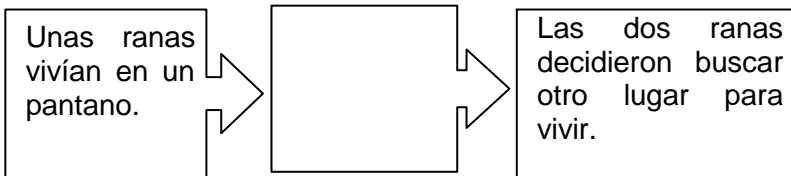
1. ¿Cuál es la idea principal de este texto?

- a) La búsqueda de un hogar de dos ranas.
- b) Una pelea de dos ranas por un pozo.
- c) Unas ranas conversadoras.
- d) La preocupación de dos ranas por el verano.

2. Según el texto, el pantano era un lugar:

- a) maravilloso.
- b) lleno de ranas.
- c) agradable y fresco.
- d) muy parecido a un desierto.

3. Los recuadros cuentan algunos sucesos de esta fábula.



¿Qué información corresponde al recuadro vacío?

- a) Las dos ranas llegaron a un pozo.
- b) El pantano se secó.
- c) Una de las ranas miró dentro del pozo.
- d) Había una vez dos ranas.

4. Según la fábula, puede decirse que las ranas:

- a) viven siempre en el mismo lugar.
- b) solo viven en pantanos.
- c) nunca vivirían en el desierto.
- d) podrían vivir en un lugar seco.

5. ¿Cuál de las siguientes oraciones describe mejor la inteligencia de una rana?:

- a) Una de las ranas miró dentro del pozo.
- b) Ella le dijo a su amiga: “Este parece ser un lugar agradable y fresco”
- c) A la rana le gustan los lugares mojados.
- d) La otra rana tenía más cabeza y contestó: “No tan rápido mi amiga”.

6. En el último párrafo la expresión “¡Hay que pensar antes de actuar!”, quiere decir que:

- a) “Las ranas no piensan antes de actuar”.
- b) “Los actores siempre piensan”
- c) “No hay que tomar decisiones sin analizarlas”
- d) “Hay que actuar siempre”.

II. Lee el siguiente texto y luego responde las preguntas.

Mi nombre es Asare y soy de Ghana. Creo que no sabes mucho acerca de Ghana, de manera que te contaré un poquito.

Ghana es un país de la costa occidental de África. Yo vivo con mi familia cerca de la capital, Accra. Mi padre es pescador. Él dice que la pesca ha cambiado mucho

durante los últimos años. Cuando mi bisabuelo era pescador, él talló su propio bote de madera y navegó mar adentro con muchos otros hombres, cada uno en su canoa. Actualmente, mi padre todavía pesca en una canoa. Pero su canoa tiene motor. Es mucho mejor tener un buen bote con motor.

En Ghana mucha gente pesca en el lago Volta. Es un lago muy grande que está en la parte oriental del país. Pero mi padre pesca en el océano Atlántico. Cuando él pesca atún, yo soy el niño más feliz de Ghana. ¡El atún es el pescado más delicioso que hay!



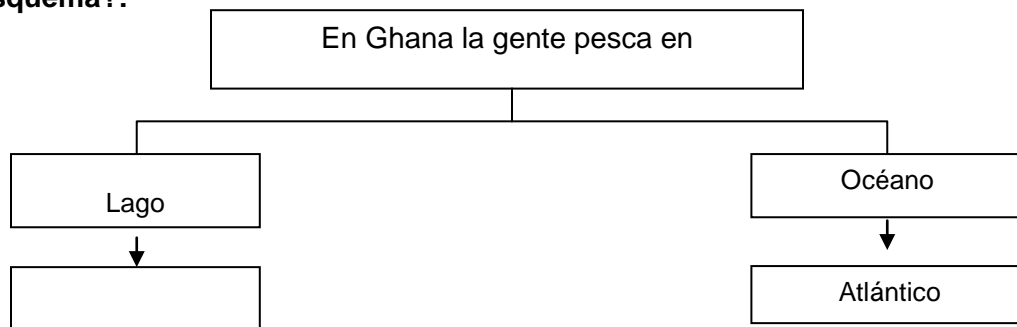
7. ¿De qué se trata principalmente este texto?

- a) La historia de niño que nació en Ghana.
- b) La vida de los pescadores de Ghana.
- c) La historia de las canoas de Ghana.
- d) Los peces de Ghana.

8. Según el texto, Accra es:

- a) la capital de Ghana.
- b) un lago de Ghana.
- c) un río de Ghana.
- d) un mar cerca de Ghana.

9. ¿Cuál de las siguientes alternativas completa mejor el cuadro vacío del esquema?:



- a) Volta.
- b) Atlántico.
- c) Asare
- d) Accra

10. Es probable que cuando Asare sea adulto:

- a) se dedique a la pesca.
- b) se vaya a vivir a la capital.
- c) tenga un bote sin motor.
- d) no le guste el atún.

11. ¿Qué oración indica lo piensa o siente alguien?:

- a) Mi nombre es Asare y soy de Ghana.
- b) En Ghana, mucha gente pesca en el lago Volta.
- c) Mi padre pesca en el océano Atlántico.
- d) El atún es el pescado más delicioso que hay.

12. Es probable que el autor haya escrito este texto para:

- a) Contar la historia de su vida y su país.
- b) Expresar su opinión sobre las canoas.
- c) Tratar de convencer a los pescadores que pesquen en el océano.
- d) Explicar por qué le gusta comer atún.

III. Lee el siguiente texto.

Japón es una isla de Asia. Está compuesta de cuatro islas grandes y alrededor de tres mil islas más pequeñas. Las principales son Hokkaido, Honshu, Kyushu y Shikoku.

Japón es un país pequeño con una población grande. Las montañas cubren la mayor parte del territorio. Esta tierra no puede urbanizarse para construir casa. Tampoco es buena para ser cultivada. La mayoría de las personas viven muy juntas en ciudades cerca del océano. Esto hace algunas partes de Japón estén muy pobladas.

Japón tiene muchas características únicas e interesantes. El monte Fuji es su punto más alto. Es un volcán que no ha hecho erupción durante 250 años. La llanura de Kanto es el área plana más grande de Japón. En esta llanura está Tokio, la capital de Japón.

Las primeras personas se establecieron en Japón hace más de 8.000 años. Con el tiempo, llamaron a su país Nipón. Esto significa "Tierra del sol naciente". Nipón es el nombre que aún se usa en el Japón actual.

13. El texto leído se trata principalmente de:

- a) Una historia ocurrida en Japón.
- b) Una descripción de Japón.
- c) Las características de las personas que viven en Japón.
- d) Los japoneses y sus ciudades

14. Según el texto, Japón está compuesto por:

- a) cuatro islas grandes.
- b) tres mil islas pequeñas.
- c) pequeñas islas.
- d) las alternativas a y b son correctas.

15. ¿Cuál de las siguientes alternativas contiene solo nombres de islas de Japón?:

- a) Fuji – Hokkaido – Honshu.
- b) Honshu – Kyushu – Shikoku.
- c) Kanto - Hokkaido – Honshu.
- d) Nipón – Fuji – Kanto.

16. Según el texto puede inferirse que Japón tiene:

- a) pocas ciudades.
- b) pocas granjas.
- c) pocos habitantes.
- d) pocas islas.

17. ¿Qué cosa probablemente NO hallarías en Japón?:

- a) Una cantidad grande de habitantes.
- b) Grandes edificios de oficinas.
- c) Grandes áreas de tierra plana.
- d) Grandes ciudades y pocas personas.

18. Los detalles del texto, dan a entender que Japón:

- a) es más grande que Francia.
- b) está formado por muchas llanuras.
- c) está rodeado de agua.
- d) tiene la llanura más grande del mundo.

IV. Lee el siguiente texto.

No es necesario despertar a Ángela los días sábados. Ella salta de la cama. Ese es el día en que practica ballet y ella está ansiosa por llegar a su clase.

Justo después del desayuno, Ángela se prepara para ir al estudio de ballet. Recoge su cabello en un moño y pone sus zapatillas de ballet en su bolso.

Mientras su mamá conduce hacia la clase, Ángela comienza a soñar despierta. Ella se ve en el centro de un escenario usando un traje brillante. En sus pies están sus mágicas zapatillas de baile. Los pies de Ángela comienzan a moverse mientras sus zapatillas mágicas se encargan de todo. Ejecuta la rutina elegantemente. El público la aclama mientras ella hace una reverencia.



19. El texto leído se trata principalmente de:

- a) la historia de unas zapatillas mágicas.
- b) el interés de una niña por bailar ballet
- c) la rutina de una niña durante un sábado.
- d) las clases de ballet de un grupo de niñas.

20. Según el texto, Ángela:

- a) practica ballet los días sábados.
- b) tiene unas zapatillas mágicas.
- c) es una bailarina profesional.
- d) tendrá una presentación muy importante ese día.

21. ¿Qué hace Ángela inmediatamente después de desayunar?

- a) Recoge tu cabello en un moño.
- b) Se sube al auto con su mamá.
- c) Salta de la cama.
- d) Practica ballet.

22. Según el texto puede inferirse que Ángela:

- a) sueña ser una bailarina exitosa.
- b) generalmente se pierde las clases de baile.
- c) despierta los sábados muy tarde.
- d) todas las alternativas son correctas.

23. ¿Qué hecho probablemente NO podría ocurrir en realidad?:

- a) Ella salta de la cama
- b) Ángela se prepara para la clase de ballet.
- c) Ángela usa un traje brillante.
- d) Ángela se pone sus zapatillas mágicas de baile.

24. ¿Qué palabras describen mejor los sentimientos de Ángela al despertar?:

- a) Alegría y nerviosismo.
- b) Tristeza y ansiedad.
- c) Nerviosismo y miedo.
- d) Cansancio y sueño.

10.5. Resultados pre-test grupo experimental

Estudiante		IP		IE		RI		HI		LC		LA		TOTAL	
		Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%
Estudiante 1	1	3	75	4	100	4	100	3	75	1	25	2	50	17	71
Estudiante 2	2	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 3	3	3	75	4	100	3	75	3	75	3	75	4	100	20	83
Estudiante 4	4	4	100	4	100	4	100	3	75	2	50	4	100	21	88
Estudiante 5	5	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	3	75	21	88
Estudiante 6	6	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 7	7	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	2	50	22	92
Estudiante 8	8	3	75	2	50	3	75	3	75	2	50	2	50	15	63
Estudiante 9	9	4	100	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	22	92
Estudiante 10	10	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	24	100
Estudiante 11	11	3	75	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	21	88
Estudiante 12	12	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	3	75	21	88
Estudiante 13	13	3	75	3	75	3	75	2	50	3	75	2	50	16	67
Estudiante 14	14	4	100	4	100	4	100	2	50	3	75	4	100	21	88
Estudiante 15	15	4	100	4	100	3	75	2	50	2	50	3	75	18	75
Estudiante 16	16	3	75	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	23	96
Estudiante 17	17	2	50	4	100	3	75	1	25	4	100	3	75	17	71
Estudiante 18	18	3	75	4	100	4	100	3	75	3	75	4	100	21	88
Estudiante 19	19	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	2	50	20	83
Estudiante 20	20	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 21	21	3	75	4	100	4	100	4	100	2	50	4	100	21	88
Estudiante 22	22	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 23	23	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	3	75	22	92
Estudiante 24	24	3	75	3	75	3	75	3	75	3	75	3	75	18	75
Estudiante 25	25	4	100	4	100	4	100	3	75	3	75	3	75	21	88
Promedio		3	86	4	94	4	94	3	81	3	77	3	82	21	86

10.6. Resultados pre-test grupo de control

Estudiante		IP		IE		RI		HI		LC		LA		TOTAL	
		Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%
Estudiante 1	1	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	4	100	21	88
Estudiante 2	2	4	100	3	75	2	50	2	50	2	50	3	75	16	67
Estudiante 3	3	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	22	92
Estudiante 4	4	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	23	96
Estudiante 5	5	3	75	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75	19	79
Estudiante 6	6	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 7	7	3	75	4	100	4	100	3	75	3	75	3	75	20	83
Estudiante 8	8	3	75	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	20	83
Estudiante 9	9	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 10	10	3	75	4	100	4	100	2	50	4	100	3	75	20	83
Estudiante 11	11	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75	3	75	19	79
Estudiante 12	12	3	75	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75	19	79
Estudiante 13	13	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	3	75	20	83
Estudiante 14	14	3	75	4	100	4	100	3	75	2	50	2	50	18	75
Estudiante 15	15	4	100	4	100	3	75	4	100	4	100	3	75	22	92
Estudiante 16	16	4	100	2	50	4	100	3	75	4	100	4	100	21	88
Estudiante 17	17	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante 18	18	2	50	4	100	3	75	1	25	2	50	4	100	16	67
Estudiante 19	19	2	50	4	100	3	75	1	25	3	75	4	100	17	71
Estudiante 20	20	2	50	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	21	88
Estudiante 21	21	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	22	92
Estudiante 22	22	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	22	92
Estudiante 23	23	4	100	3	75	4	100	3	75	4	100	3	75	21	88
Estudiante 24	24	4	100	3	75	3	75	4	100	4	100	2	50	20	83
Promedio		3	82	4	93	4	89	3	79	3	80	3	85	20	85

10.7. Resultados post-test grupo experimental

Estudiante		IP		IE		RI		HI		LC		LA		TOTAL	
		Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%
Estudiante	1	3	75	4	100	4	100	4	100	1	25	2	50	18	75
Estudiante	2	4	100	4	100	4	100	3	75	1	25	1	25	17	71
Estudiante	3	3	75	4	100	3	75	3	75	3	75	4	100	20	83
Estudiante	4	4	100	4	100	4	100	3	75	2	50	4	100	21	88
Estudiante	5	3	75	4	100	4	100	2	50	3	75	3	75	19	79
Estudiante	6	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante	7	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	2	50	22	92
Estudiante	8	3	75	2	50	3	75	4	100	4	100	4	100	20	83
Estudiante	9	4	100	3	75	4	100	4	100	4	100	2	50	21	88
Estudiante	10	4	100	4	100	4	100	4	100	2	50	1	25	19	79
Estudiante	11	3	75	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	21	88
Estudiante	12	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	2	50	20	83
Estudiante	13	3	75	3	75	3	75	2	50	3	75	2	50	16	67
Estudiante	14	4	100	4	100	4	100	2	50	3	75	4	100	21	88
Estudiante	15	4	100	4	100	3	75	2	50	2	50	4	100	19	79
Estudiante	16	3	75	4	100	4	100	4	100	4	100	2	50	21	88
Estudiante	17	2	50	4	100	3	75	2	50	4	100	3	75	18	75
Estudiante	18	3	75	4	100	4	100	3	75	3	75	4	100	21	88
Estudiante	19	3	75	4	100	4	100	3	75	4	100	4	100	22	92
Estudiante	20	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	23	96
Estudiante	21	3	75	4	100	4	100	4	100	2	50	4	100	21	88
Estudiante	22	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	3	75	22	92
Estudiante	23	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	3	75	22	92
Estudiante	24	3	75	3	75	4	100	4	100	4	100	4	100	22	92
Estudiante	25	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	23	96
Promedio		3	86	4	94	4	95	3	83	3	77	3	77	20	85

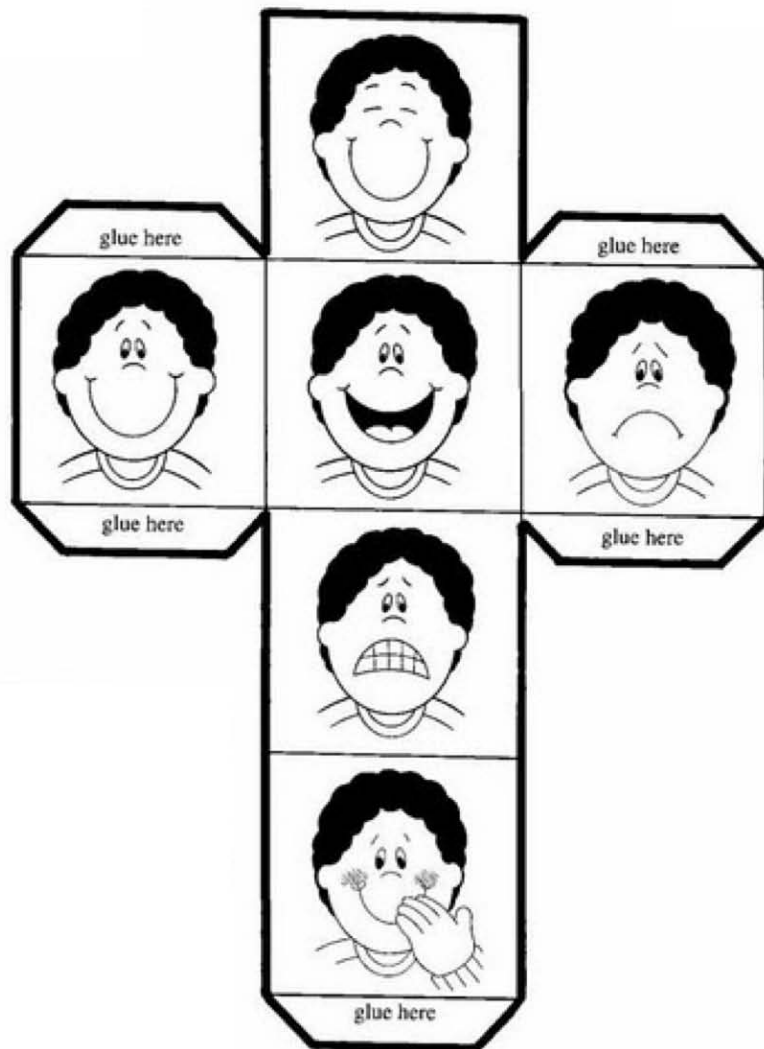
10.8. Resultados post-test grupo de control

Estudiante	IP		IE		RI		HI		LC		LA		TOTAL	
	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%	Ptje.	%
Estudiante 1	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	4	100	21	88
Estudiante 2	1	25	1	25	1	25	2	50	1	25	1	25	7	29
Estudiante 3	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	22	92
Estudiante 4	4	100	4	100	4	100	3	75	2	50	2	50	19	79
Estudiante 5	3	75	4	100	3	75	4	100	3	75	3	75	20	83
Estudiante 6	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75	4	100	20	83
Estudiante 7	3	75	4	100	4	100	3	75	3	75	3	75	20	83
Estudiante 8	3	75	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	20	83
Estudiante 9	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	1	25	20	83
Estudiante 10	3	75	4	100	4	100	2	50	4	100	1	25	18	75
Estudiante 11	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75	1	25	17	71
Estudiante 12	3	75	4	100	3	75	3	75	2	50	1	25	16	67
Estudiante 13	3	75	4	100	3	75	3	75	4	100	1	25	18	75
Estudiante 14	3	75	3	75	1	25	1	25	2	50	2	50	12	50
Estudiante 15	4	100	4	100	3	75	4	100	2	50	1	25	18	75
Estudiante 16	4	100	2	50	4	100	3	75	4	100	4	100	21	88
Estudiante 17	4	100	4	100	4	100	4	100	3	75	2	50	21	88
Estudiante 18	2	50	4	100	4	100	3	75	4	100	3	75	20	83
Estudiante 19	2	50	4	100	3	75	2	50	3	75	4	100	18	75
Estudiante 20	2	50	4	100	4	100	4	100	3	75	3	75	20	83
Estudiante 21	3	75	4	100	4	100	3	75	3	75	4	100	21	88
Estudiante 22	3	75	4	100	4	100	4	100	3	75	4	100	22	92
Estudiante 23	4	100	3	75	4	100	2	50	4	100	3	75	20	83
Estudiante 24	4	100	3	75	3	75	4	100	4	100	4	100	22	92
Promedio	3	79	4	89	3	84	3	77	3	76	3	67	19	79

10.9. Pictogramas y láminas para *focusgroup*

CUBO DE LAS EMOCIONES

Monta este cubo y juega con él.







10.10. Transcripción del *focusgroup*

Fecha: 04 diciembre 2013

Participantes: 7 estudiantes de 3ºA (4 niños y 3 niñas)

Daniela: Ahora comenzamos la grabación del focusgroup, en donde vamos a ver si se cumplió el objetivo de esta investigación. Para responder todos lo pueden ir viendo las imágenes y a medida que voy rotando ustedes me van diciendo su opinión. La primera pregunta es: **¿Qué te pareció utilizar el *tablet* en las clases de lenguaje y comunicación?**

Niño 1: Entretenido porque tenías que trabajar con distintas cosas y distintos textos y tenías que escribir en el *tablet*

D: Gracias

Niño 2: ¿Ya, me toca? Ehhhhh, ¡Chori!

D: ¿Sí? ¡Gracias!. Lo que quieran decir...

Niño 3: Divertido porque ehhh, el *tablet* es como, a todos los niños les gusta ocupar las cosas electrónicas, pero ocupar el cuaderno es como más, ehhh, es más fome que ocupar un *tablet*, entonces es como divertido

D: Ya, ¿Vicente?

Niño 4: Ehhhh, bacán, porque es muy divertido y bueno porque te ayuda a la comprensión de lectura.

D: Ya, gracias...

Niña 5: Yo digo que es divertido porque ahí, a veces los niños aprenden un poquito más con la tecnología y estudiar con la tecnología.

D: Ya, ¿Clara?

Niña 6: Yo lo encuentro muy interesante porque puedes trabajar con la tecnología, aprender más, puedes utilizar más las cosas que van a venir en unos años más y que, tal vez, ya sean cosas muy interesantes para el futuro y tengas que ocuparlas seguido, y yo encuentro interesante, porque igual te ayuda a entender la comprensión de lectura.

D: Gracias

Niña 7: Divertido, porque a las personas les gusta más el, eh, trabajar con *tablets* que ocupar el cuaderno.

D: Ya, muy bien. Ahora, miren el cubo y díganme **¿Cuál de todos los lados representa el estado de ánimo frente a las clases con *tablet*?**

N1: El de abajo.

D: ¿Cuál de abajo? ¿Éste?

N4: Ése es vergüenza.

N1: Ah, perdón, el de arriba.

D: ¿éste?

N1: Sí

D: ¿Por qué?

N2: Porque es chori, es chori y me gusta trabajar con *tablets*.

D: Ya, ¿Tommy?

N2: Ese

D: Ya, ¿Por qué?

N2: Ehhh, ¡porque es divertido!

D: ¿Porque es divertido? Y este es el monito que representa divertido, ¿verdad? ¿Cuál más?

N3: ése, el de abajo del que dijeron ellos

D: Ah, ya, el que tiene la boquita abierta

N3 Ah há. Es divertido porque como él se está riendo, si tú trabajas como lo trabajamos de grupo, cuando sucede algo chistoso uno se ríe, entonces yo pienso eso.

D: Muy bien. ¿Vicente?

N4: El mismo que el Max, porque es divertido, y ése tiene así como la boca bien abierta y está bien contento, y es divertido, y te pones contento cuando trabajai con *tablet*.

D: Bien.

N5: Yo pienso que el de la mitad es el correcto para mí, porque los niños se divierten usando *tablet*, porque es mejor que escribir en el cuaderno.

D: Bien. ¿Qué otro más? ¿Sí, Clara?

N6: Yo encuentro que este del medio, con la carita, con la boca abierta, yo encuentro que ese sería el correcto, porque, por lo ojos bien abiertos yo escucho atenta para aprender y me hace feliz o para mí es divertido trabajar con una cosa menos obsoleta

D: Bien

N7: El del medio también, porque es divertido usar *tablet* y según yo, aprendes mejor.

D: Veamos. La tercera pregunta es: **“Explica cuál de las siguientes actividades te gusta más realizar con tablet: niño leyendo, escribiendo, trabajar en parejas, o ver videos”**

N1: A mí me gusta ver videos, porque informa más de lo que estamos aprendiendo

N2: Videos

D: ¿Videos también?

N3: Sí. Videos, porque cuando vimos como el de, los cerditos y todo eso, tenía partes chistosas, por eso uno se reía.

N4: El video, porque es lo mismo que cuando lees, y a veces cuando lo lees no lo entendís mucho, y en el video lo entendís todo

N5: Yo quiero de pareja, porque así aprendes a compartir, a hacer cosas juntas

N6: Todo

D: ¿Todo? ¿Pero cuál el que más?

N6: Emmmm, ¡No sé! Ya, pero, los videos, porque entiendes más, y aprendes de cómo son las cosas en realidad, y si te los imaginas así, a veces a mí me salen las cosas muy mal.

N7: Los videos también, porque es divertido, y entiendes más de lo que leíste, y de lo que se trata el cuento y la historia.

D: Bien. Ordena las actividades anteriores desde la que más te gustaba hasta la que menos te gustaba. Por allá. Hay que ordenar desde la que más te gusta hasta la que menos te gusta.

N1: Videos, escribir, leer y estar en pareja.

D: Ya

N2: Videos, estar en pareja... ¡no! Video, leer, estar en pareja y escribir

D: Bien.

N3: Videos, estar en pareja, leer y escribir

N4: Videos, escribir, estar en pareja y leer

N5: Estar en pareja, video, leer y después escribir

N6: Video, escribir, leer, y no me gusta tanto la pareja, porque como que a veces este quiere eso, y este quiere esto, y este quiere escribir y...

D: ¿Mucho desorden?

N6: Sí

N7: Video, escribir, leer y estar en pareja

D: Pregunta cinco. **¿Qué actividades prefieres realizar con *tablet* en lugar de guías?**

N 1: Eh, leer

N5: Yo quiero, lo que me gusta en *tablet* es ver videos, y también estar en pareja

N6: Eh, no sé. Escribir y ver videos.

D: Videos. ¿Nicole?

N7: Escribir con *tablet*, y aprender, como, como se escribe

N4: Escribir, porque escribo mucho más rápido y la letra es mucho más bonita.

D: Ya.

N3: Eh, ver videos, y estar en pareja, porque mientras que ver el video te diviertes, y estar en pareja como que compartes las ideas con el otro.

D: ¿Tomy?

N2: Escribir

D: ¿Por qué?

N2: Porque escribo mucho más rápido

D: Ya, ¿Max?

N3: Escribir, porque es más rápido y además cuando borras no tienes que hacer así, tienes que hacer así, y puedes escribir manuscrita. Además, cuando uno escribe queda más bonito, porque por ejemplo si uno borra a veces te queda marcada la letra, pero en el *tablet* cuando uno lo borra no se ve nada, que no se nota que borraste, además la letra se entiende mucho.

D: Bien. ¿Algo más?

R: [VARIOS] No

D: Observa estas imágenes y explica con el cubo de las imágenes: **¿Cuál es el estado de ánimo de estos niños frente a las actividades, en este caso, usar el *tablet*?**

N1: Bien, porque por ejemplo a mí me divierte estar con mis compañeros y responder las preguntas junto a mi equipo.

N2: Bien, porque si, tú puedes ehh, aprender de los demás, cuando tú te equivocas ellos te enseñan

N3: Bien, porque, como se ve en la foto que ellos se están riendo, entonces debe ser algo divertido ocupar el *tablet*

N4: Bien, porque están todos contentos y seguramente están viendo un video y no están escribiendo y están así como todos riéndose.

N5: Yo digo que estos niños están muy felices por ocupar un *tablet*, porque están haciendo una materia muy divertida con el *tablet*, y se divierten mucho.

N6: Yo lo encuentro bien, porque ellos no se pelean, y una tiene un *tablet* y puede hacer las cosas que otros le dicen, y no es como así peleándose, y como se ven tan felices se ve que la de al medio se preocupa por sus compañeros.

D: Muy bien

N7: Bien, porque aprendes más, y te ayuda para cuando estés más grande.

D: Perfecto. Vamos a ver la siguiente. Observa esta imagen y explica **¿Cuál es el estado de ánimo frente a esta actividad: un niño leyendo?**

N1: Ehhh, leer es divertido porque te informa más de las cosas y puedes saber más

N2: El tiene cara de, que está interesado lo que aparece allí escrito

N3: Ehhh, si uno ve ahí, en la imagen que está viendo el libro, se ve que no está tan contento, pero si él lo ve en el *ipad*, el *tablet*, yo creo que él estaría un poco más contento.

D: Ya...

N4: Ehhh, yo creo que muy bien, porque está así como pegado, ahí no puede dejar el libro, y parece que está muy entretenido.

N5: Yo creo que este niño está leyendo el libro y creo que está muy interesado, porque no puede dejar de leer, y creo que cuando cada vez lea más, tenga más sueño, y se divierta cada vez más leyendo.

D: Muy bien.

N6: Yo encuentro que a mí me gusta que los niños lean porque como que se apegan a las letras, viven como una aventurita en su imaginación. Pero a mí no me resulta mucho.

D: ¿No te resulta? ¿Por qué?

N6: A veces sí, a veces no. Sí, pero cuando es grupal.

D: Ya

N7: Bien, porque quizás les guste leer y está aprendiendo cosas nuevas, pero sería mejor el *tablet*.

R: Yo, me toca.

D: Ordena estas imágenes de la acción que más te gusta realizar a la que menos te gusta realizar.

N1: Primero, a mí me gusta la que está trabajando con *tablet*, después el computador, porque es entretenido jugar computador, y después leer.

N2: Primero, el computador, después la de leer ¡no!, primero la del *tablet*, después la de leer y al final la del computador.

D: ¿Por qué al final la del computador?

N2: Porque yo no ocupo mucho el computador, ocupo más el Ipad de mi papá.

D: Ya.

N3: Primero, el de *tablet*, porque como es touch, no hay tanto computadores igual touch, pero el que se ve en las imágenes no es touch, y además es divertido porque en el *tablet* puedes hacer varias cosas, pero en él, no tantas cosas en el computador, por ejemplo, en el computador no puedes bajar todos los juegos que en el *tablet* puedes bajar. Después el computador, porque hay algunos juegos en algunas páginas, y lo

que menos me gusta hacer es leer, porque ahí no es touch ni nada, y todo lo tienes que hacer tú. Y me cuesta concentrarme a mí cuando leo, y porque como mi hermano por ejemplo, lo mismo que dijo él, mi hermano a veces juega juegos muy divertidos entonces cuando yo quiero leer un libro me desconcentro y voy a jugar con él.

D: ¿Y cuando lees en el *tablet*?

N3: Ahí nadie me, es como más divertido por ejemplo, ahí no me desconcentro tanto.

N4: *Tablet*, leer y el computador.

D: Ya, ¿Por qué?

N4: Porque el computador lo encuentro demasiado fome.

D: Ya

N4: Es que, casi nunca, nunca, casi nunca en realidad. Ocupo un *tablet*, y el computador juego, no la semana y cuando juego, me aburro mucho, y cuando leo no me aburro tanto como cuando juego en computador.

D: Bien

N5: Yo creo que para mí el más interesante es, primero el *tablet*, después leer, y después el computador. No me gustó tanto el computador, porque nunca ocupo el computador y no hay tantos juegos como el *tablet*.

N6: Primero el *tablet*, después leer y después el computador. El *tablet* porque no sé, casi nunca lo ocupó y es como divertido tener este y poder tocar con las manos, leer porque te pones en un mundo de imaginación, letras y dibujos, y el computador no me gusta, porque no te mueves tanto, y como que estás tan concentrado sin así...

N2: [al mismo tiempo]...Sólo ejercitas los dedos...

N6: ... Sí. No me refiero a eso, sino que el computador es muy, eh, para mí es muy, como se puede decir, no te puedes divertir tanto.

D: Ya, ¿y por qué con el *tablet* sí?

N6: Porque con el *tablet* hay muchas cosas con que divertirse, en el computador casi no se encuentran cosas interesantes.

N1: ¿Puedo decir otra cosa? Que en *tablet*, tú puedes moverlo con las manos, en el computador tú tienes que...

N3: ... Pero hay computadores touch...

N1: ... Ah, bueno.

D: Pero uno que no sea touch. ¿Por qué te gusta más que sea touch?

N1: Porque me gusta que, eso...

N4: [al mismo tiempo] Es como lo mismo, porque puedes jugar con las manos, apretar botones...

N2: [al mismo tiempo] En el touch, sólo puedes [ininteligible 16:46]

N4: [al mismo tiempo] Los que salieron touch, hay uno nuevo que salió touch que tú lo podís sacar la pantalla y es como...

D: Claro, pero ¿Por qué un *tablet* sería mejor que un computador?

N4: Porque en el computador no tenís Appstore, no tenís la fotografía...

N2: [al mismo tiempo]...tienes que buscarlo en internet, y te demorai treinta minutos...

N4: [al mismo tiempo]... y no tiene Appstore, no puedes bajar los juegos, en cambio en el otro sí.

N5: Y hasta en el *tablet*, lo puedes transportar a cualquier parte, donde tú quieras; el computador lo tienes que dejar en una parte nomas, enchufado. Entonces el *tablet* tú lo puedes usar en cualquier parte: en el colegio, en cualquier parte.

N6: *Tablet*, leer y computador

D: ¿Por qué?

N6: Porque en el *tablet* es más divertido, leer, aprendes más cosas y hay mucho libros para leer, y computador, porque a mí me aburre un poco, me duelen los dedos.

D: Ya, ¿Y en el *tablet* no usas tanto las manos?

N6: No, es un movimiento más suave

N5: [al mismo tiempo]...tienes que apretar más fuerte en el computador para que el computador lo entienda que estas tocando.

N4: Es como el Wii, que el Wii te movís exactamente como si estuvierai jugando.

N5: Sí, pero el Wii tiene algunos juegos que son de deportes que se mueven. Hay algunos que no...

N2: [al mismo tiempo]... hay algunos, como el Xbox, en la mayoría de los juegos, tienes que moverte; en boxeo, por ejemplo, tienes que hacer así... en fútbol, tienes que hacer así, que ir así por ejemplo, y le pegas así. El Mati en su casa tiene un Xbox, y estábamos jugando boxeo, y haces ¡ta!

[Varios hablan a la vez]

N4: En el futbol, hay algunos que es arquero no se qué, que tienes que atajarte los tiros de un tirador muy bueno, y te puedes tirar, puedes hacerlo así, así...

D: Bien. Miren, la última pregunta dice: **¿Cuál de los siguientes soportes prefieres leer?** Por soporte se entiende el *tablet*, o una guía de papel.

N1: El *tablet*, porque me muestra una imagen, y puedo sacar la idea que lo que me dicen.

D: Ya.

N2: El *tablet*, porque tú puedes empezar a ver la foto y ahí te muestran más específico las cosas, en cambio, cuando te lo dan en una guía, sólo te dan como tres imágenes y no aparece tanto, aparece como el personaje.

N3: Me gusta más hacer una guía, no, me gusta más en el *tablet* que hacer una guía de papel, por ejemplo, en el *tablet* uno puede poner que te lo lean, o que tu lo lees, pero si repites que lo leamos nosotros por ejemplo, todo el rato tienen los dibujos y entiendes más pero por ejemplo una guía solamente tiene el dibujo que representa la mayoría, solamente es uno, dos, no tanto más.

N4: Yo prefiero el *tablet*, porque el otro está blanco y negro, y es como más divertido tener algo así que tener una hoja y dejarla en la mesa y leerla.

N5: Yo prefiero el *tablet*, porque, como nosotros leíamos el *tablet* que los dibujos del *tablet* también se movían y representaban un poquito de que se trataban un poco, entonces en el libro los dibujos no se mueven y se quedan así, y si tu quieres que el *tablet* te lea la historia ya, te la lee, pero si en el libro quieres que te la lea, no te la lee, porque está escrito, y no está así touch...

N7: ...como electrónico...

R: ...Sí.

N6: Yo encuentro que el *tablet* es mejor, porque puedes usar las manos mejor en el *tablet*, igual porque es divertido y los cuentos, las letras se pueden mover.

D: Gracias

N7: El *tablet* porque, si, en la hoja es más aburrido y hay a veces letras chicas y letras grandes y el *tablet* es mejor porque entiendes más y te muestran los dibujos

D: Bien. **¿Ustedes sintieron que aprendieron más con *tablet* o con guía?**

R: [varios al mismo tiempo] ¡con *tablet*!

D: ¿Por qué?, cuéntenme

N4: También prefiero más el *tablet* porque en la guía sale uno, dos tres, cuatro y esos son los párrafos, y en el *tablet*, tu vai cambiando de hojas así como touch, y en eso cambias de hoja y no es tanto

N3: Lo bueno del *tablet* es que no son párrafos tan grandes, van de a poquito de poquito, como si en un párrafo hubieran diez, entonces como que lo entiende mejor, si todo está listo, cachai, hay como por cada página una línea, entonces lo entiendo más.

D: ...Que te den el texto de corrido.

N1: Cuando lees en el *tablet*, lo puedes agrandar para ver mejor

N5: Yo aprendo mejor en el *tablet*, el *tablet* tiene más inteligencia de las guías, porque si te metes a una página y quieres preguntar algo, él ya lo sabe, pero si en una guía tienes que preguntar algo, no te puede responder

D: ¿Algo más? ¿sí?

N7: Es divertido en el *tablet*, mover la página y mover...

D: ...Ahhh, dar vuelta la imagen, perfecto...

N6: Yo encuentro que el *tablet* es divertido porque te acerca mucho más a la tecnología que, había antes que hay ahora. Antes había como puros cuadernos, mucho mucho antes había puros cuadernos de piedra, después cuadernos de papel y ahora *tablet* como divertido porque en el *tablet* hay como [varios] tecnología.

D: ¿Sí?

N3: Yo bueno que cuando a veces en algunos párrafos es muy chiquitita la letra, por ejemplo ahí, en la foto del computador, yo por ejemplo de acá, yo no la alcanzo a leer, pero ahí, en el *tablet* tú lo puedes agrandar, y entonces ahí tú lo entiendes mejor cuando en vez de una hoja que tú no puedes agrandar.

D: Muy bien. Ya chicos, muchas gracias. ¿Algo más que quieran agregar?

R: [varios a la vez] No.

N4: ...Ah sí. Es que en el *tablet*, ahí sale que tienes que enumerar, yo creo, lo del párrafo de, que pasó primero y en el *tablet* no lo haces con lápiz mina y en eso sí.

D: Ya, perfecto. Bien, muchas gracias chicos, se pasaron, muy amables.

R: [varios a la vez] ¡Chao!

[Fin de transcripción: 25:13]

10.11. Ejemplos de la organización de algunas clases en el Aula Virtual.

BIENVENIDOS AL AULA VIRTUAL

LAS AVENTURAS DEL LENGUAJE

 Foro de Noticias




**¡Bienvenidos queridos niños y niñas del 3ºA del
Colegio Alemán de Santiago!**



 La luna

1. Abre la aplicación del tablet "Play Tales" y luego accede al libro "Secretos de la luna".
2. Antes de leer conversa con tu compañero/a la siguiente pregunta:
¿De qué crees que se tratará el texto?
3. Luego de leer, responde las preguntas que están en el enlace de abajo.



 Preguntas de Secretos de la Luna

Clase N°2


Observa la siguiente imagen y comenta con el curso qué te parece.





1. Realiza las actividades del link que aparece a continuación.


-  [Vocabulario de "Robot en Marte"](#)
-  [Idea principal de la noticia de Marte](#)

2. Descargar el siguiente archivo y leerlo en parejas, destacando las ideas más importantes.

-  [Noticia de Marte](#)


3. Responde las preguntas del siguiente cuestionario.

-  [Cuestionario de Noticia de Marte](#)
-  [Exploración de Marte](#)





Queridos niños, en esta clase el objetivo es que aprendan a hacer inferencias del texto leído.

1. Haz clic en el siguiente link y responde la pregunta con tu compañero/a


 Conversa y responde


2. Descarga y lee atentamente el siguiente texto.

 ¿Desde cuando el sol y la luna viven en el cielo?


 Cuestionario ¿Desde cuando el sol y la luna viven en el cielo?


3. Observa el siguiente PPT y luego responde las preguntas:

 Hacer inferencias

 ¿Qué significa hacer inferencias?

4. Si ya terminaste todo, puedes ver el siguiente vídeo.

 Otra leyenda de la luna y el sol

 Opinión sobre las leyendas

10.12. Imágenes de los niños y niñas trabajando con *tablet*.

